



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

LETÍCIA MARIA BORLINI MENDES

**OS EFEITOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO DE
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM CONDIÇÃO DE POBREZA E DE
VULNERABILIDADE SOCIAL: O CASO DE UMA ESCOLA PARTICULAR DO
MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES**

**VITÓRIA
2023**



mestrado profissional
ppgmpe/ufes

LETÍCIA MARIA BORLINI MENDES

**OS EFEITOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES
DO ENSINO MÉDIO EM CONDIÇÃO DE POBREZA E DE VULNERABILIDADE
SOCIAL: O CASO DE UMA ESCOLA PARTICULAR DO MUNICÍPIO DE VILA
VELHA/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Docência de Gestão de Processos Educativos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosemeire dos Santos Brito.

VITÓRIA
2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

M538e Mendes, Letícia Maria Borlini, 1989-
Os efeitos da pandemia da Covid-19 na educação de estudantes do ensino médio em condição de pobreza e de vulnerabilidade social : o caso de uma escola particular do município de Vila Velha/ES. / Letícia Maria Borlini Mendes. - 2023.
201 f. : il.

Orientadora: Rosemeire dos Santos Brito.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Pandemia da Covid-19. 2. Educação. 3. Ensino Médio. 4. Juventudes. 5. Pobreza. I. Brito, Rosemeire dos Santos. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da centésima quinquagésima segunda defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **LETÍCIA MARIA BORLINI MENDES**, candidata ao título de Mestra em Educação, realizada às **14h00min** do dia **dez de novembro de dois mil e vinte e três**. A presidente da Banca, Rosemeire dos Santos Brito, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelas Doutoradas Renata Duarte Simões e Michelle Fernandes Lima. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“OS IMPACTOS DA PANDEMIA COVID-19 NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM CONDIÇÃO DE POBREZA E VULNERABILIDADE SOCIAL: O CASO DE UMA ESCOLA PARTICULAR DO MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES”**. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido APROVADA. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 10 de novembro de 2023.

Profa. Dra. Rosemeire dos Santos Brito

Orientadora

Documento assinado digitalmente



RENATA DUARTE SIMOES

Data: 14/11/2023 11:22:47-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Renata Duarte Simoes

Membro Interno (PPGMPE/Ufes)

Documento assinado digitalmente



MICHELLE FERNANDES LIMA

Data: 16/11/2023 16:00:27-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

na

Membro Externo (Unicentro)

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES.
CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ROSEMEIRE DOS SANTOS BRITO - SIAPE 2062076
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 13/11/2023 às 14:20

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/835320?tipoArquivo=O>

À minha mãe, Solange, meu exemplo de vida, de luta e maior incentivadora.

Aos estudantes, jovens sonhadores, que motivaram a pesquisa.

AGRADECIMENTOS

E eu só quero agradecer por ter vocês
Pra acompanhar minhas loucuras
Me deixar bem mais segura
Daquilo que eu posso ser se eu somente acreditar
[...] Por dar risada de tudo e sempre colorir meu mundo
Com as cores mais bonitas que eu já vi alguém pintar
Por me amarem com a mesma intensidade
E por serem, de verdade, a melhor família que eu pudesse ganhar
[...] E eu só quero agradecer mais uma vez
Por me aguentarem insegura, me tornarem mais madura
E me mostrarem que os sonhos não se devem adiar.

Trechos da música Dádiva, de Ana Vilela

Toda jornada demanda apoio, abdições e superação de alguns desafios. Não poderia deixar de agradecer àqueles que estiveram ao meu lado.

Sobretudo a Deus, por me capacitar e me permitir chegar até aqui.

Aos meus pais, Solange e Arlindo, que são o meu amor maior, minha inspiração de vida, de doação, de carinho, de cuidado e de saudade, sinto muito por não o ter aqui, pai. O senhor vibraria comigo, mas assim fará de onde estiver, tenho absoluta certeza. Dentre tantas dificuldades, meus pais sempre priorizaram a presença e a educação em minha vida. A conclusão deste mestrado é uma realização pessoal e profissional minha, mas, também, uma forma de deixar para eles a minha profunda gratidão por tudo.

À minha irmã, Leandra, por ser exemplo, inspiração e grande motivadora. Lembra-me todos os dias que com coragem e persistência podemos conquistar sonhos. Ao Fabrício, meu cunhado, por mostrar-se feliz e presente em todas as minhas conquistas.

Ao Ângelo e ao Pedro, meus afilhados amados, gratidão por me ensinar a ser alguém melhor e pelo amor puro e sincero que me oferecem.

Ao Artur, meu companheiro de vida, meu amor. Sou privilegiada por tê-lo ao meu lado. Obrigada por toda a compreensão, o apoio e a dedicação. Sonhamos este mestrado juntos, vivemos ele juntos e vibraremos juntos a sua conclusão.

À Chica, minha cachorrinha e companheira de quatro patas. Esteve comigo em muitas tardes de estudo e certamente as tornou mais prazerosas.

À Tânia e ao Vitinho, por confiarem em mim e me incentivarem com tanto amor e carinho. Vocês são a família que eu escolhi e isso me faz imensamente feliz e grata.

À minha querida professora e orientadora, Rosemeire Brito, por confiar no meu potencial, pela compreensão e empatia em todos os momentos, por partilhar do seu conhecimento e dividir com tanta generosidade cada etapa deste trabalho.

Às professoras Renata Simões e Michelle Lima, por participarem tão prontamente desde a minha qualificação até a defesa e por proporcionarem ao trabalho tantas contribuições significativas.

Ao Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (GEEPDS), por abrirem as portas para mim e por todo conhecimento adquirido nos debates e encontros. Especialmente à professora Marlene Cararo, cujas reflexões e produções somaram muito ao meu trabalho.

À turma 05, Esperança Garcia, pelo apoio mútuo e pelas trocas tão generosas.

Ao Pedro e à Moema, por de maneira mais próxima dividirem comigo os momentos de medo, mas, especialmente, os de aprendizado. Fizemos um trio de muita parceria e espero levá-los para a vida.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE – Ufes), que com maestria conduziram todas as disciplinas cursadas no decorrer do mestrado. Obrigada pela dedicação e por todas as reflexões proporcionadas, que tornaram o meu fazer profissional muito mais humano e impulsionador.

À equipe gestora, aos professores, aos colegas de trabalho e aos alunos e familiares da escola de Terra Vermelha, que me formaram educadora, motivaram e acolheram o tema deste trabalho e contribuíram com ele durante

todo o tempo, não somente nas entrevistas. Sou imensamente grata pelos dez anos vividos nesta instituição, foi nela que aprendi a amar a educação e a acreditar no poder de transformação dos nossos jovens estudantes.

A todos os meus amigos que me acompanharam nesses dois anos de estudos, obrigada por compreender minhas ausências, me acalantar nos momentos de cansaço e mostrarem-se felizes com as minhas vitórias. Vocês são os melhores que eu poderia ter.

A todos vocês, muito obrigada!

Vamos travar uma gloriosa luta contra o analfabetismo, a pobreza e o terrorismo. Vamos pegar nossos livros e nossas canetas, pois são as armas mais poderosas. Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo. A educação é a única solução.

Malala Yousafzai (2013)

RESUMO

Esta pesquisa discorre sobre os percalços encontrados pela educação em decorrência da pandemia da covid-19, provocada pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2), com ênfase nos efeitos gerados aos estudantes do ensino médio matriculados na escola de Terra Vermelha, de gestão privada, sem fins lucrativos, localizada em região historicamente constituída em torno da pobreza e da vulnerabilidade social, a Grande Terra Vermelha, município de Vila Velha, no Espírito Santo (ES). As discussões foram traçadas em torno de autores que tratam e problematizam as categorias centrais elencadas para este trabalho: a pobreza e a vulnerabilidade social e como se relacionam à educação (Arroyo, 2014; Carneiro, 2005; Codes, 2008; Nascimento, 2013; Cararo, 2015), as juventudes (Dayrell, 2003; Sposito, Carrano, 2003; Dayrell, Carrano, 2014; Groppo, 2016) e o ensino médio (Krawczyk, 2011; Silva, 2015; Ferreira, 2017). As categorias foram debatidas a partir da compreensão de pobreza enquanto um fenômeno multidimensional e complexo, produto do modo de produção e reprodução capitalista, e dos desafios impostos à educação diante do paradoxo entre ser meio de superação da condição de pobreza *versus* ser reprodutora da ordem social estabelecida (Cararo, 2015). Insere as juventudes nesse contexto, problematizando as distintas abordagens teóricas, analíticas e conceituais, reforçando, entretanto, os jovens enquanto sujeitos sociais ou sujeitos de direitos, imersos num ciclo de vida, movidos por transformações próprias da sua faixa etária e distintos pelas vivências sociais, culturais, econômicas e políticas que os constituem nas suas inúmeras juventudes (Dayrell, 2003). Retrata as tensões históricas em torno do ensino médio, inserindo os jovens e as questões que lhes são próprias nesse cenário. A partir disso e para compreender os efeitos da pandemia da covid-19 na educação de alunos do ensino médio em condição de pobreza e de vulnerabilidade social, adotou-se como metodologia o estudo de caso único, tendo como unidade de análise a escola de Terra Vermelha e, como acontecimento, a pandemia da covid-19. Participaram da pesquisa oito estudantes da 3ª série do ensino médio no ano de 2022, três famílias destes estudantes e dois gestores da escola de Terra Vermelha, com os quais foram realizadas entrevistas em profundidade com roteiro de estudo semiestruturado. A partir da colaboração dos sujeitos participantes, concluiu-se que os efeitos foram, como causa ou consequência, de ordem social, econômica e educacional, e muitos deles sentidos especialmente pelos estudantes e jovens empobrecidos, cujas condições de vida e de sobrevivência são mais duras. Destaca-se o aprofundamento da pobreza e da desigualdade educacional, a vivência de uma nova rotina imposta pelas aulas remotas, as fragilidades estruturais dos lares, os efeitos no trabalho dos familiares e conseqüentemente na renda. Quanto ao ensino médio, foram percebidos os efeitos na aprendizagem, na socialização e nos planos futuros de cada um dos jovens, ampliando o distanciamento entre o que essa etapa da educação básica proporciona e o que os jovens esperavam dela.

Palavras-chave: pandemia da covid-19; educação; ensino médio; juventudes; vulnerabilidade social; pobreza.

ABSTRACT

This research delves into the challenges faced by education due to the COVID-19 pandemic, caused by the novel coronavirus (Sars-CoV-2), with a focus on the effects on high school students enrolled in Terra Vermelha School, a privately managed, nonprofit institution located in an area historically characterized by poverty and social vulnerability—the Greater Terra Vermelha, in the municipality of Vila Velha, Espírito Santo (ES). The discussions revolved around authors who address and problematize the central categories outlined for this work: poverty and social vulnerability and their relation to education (Arroyo, 2014; Carneiro, 2005; Codes, 2008; Nascimento, 2013; Cararo, 2015), youth (Dayrell, 2003; Sposito, Carrano, 2003; Dayrell, Carrano, 2014; Groppo, 2016), and high school (Krawczyk, 2011; Silva, 2015; Ferreira, 2017). The categories were debated based on the understanding of poverty as a multidimensional and complex phenomenon, a product of the capitalist mode of production and reproduction, and the challenges posed to education in the face of the paradox between being a means of overcoming poverty and being a reproducer of the established social order (Cararo, 2015). It incorporates youth into this context, problematizing different theoretical, analytical, and conceptual approaches, reinforcing, however, the youth as social subjects or rights holders, immersed in a life cycle driven by age-specific transformations and differentiated by social, cultural, economic, and political experiences that shape them in their numerous youthhoods (Dayrell, 2003). The study portrays historical tensions around high school, integrating youth and the issues specific to them in this scenario. To comprehend the effects of the COVID-19 pandemic on the education of high school students in conditions of poverty and social vulnerability, a single case study methodology was adopted, with Terra Vermelha School as the unit of analysis and the COVID-19 pandemic as the event. Eight high school students from the 3rd grade in the year 2022, three families of these students, and two managers from Terra Vermelha School participated in the research, with in-depth interviews conducted using a semi-structured study guide. Through the collaboration of the participants, it was concluded that the effects were, as a cause or consequence, of social, economic, and educational nature, and many of them were particularly felt by impoverished students and youth, whose living and survival conditions are more challenging. The deepening of poverty and educational inequality is highlighted, as well as the experience of a new routine imposed by remote classes, the structural vulnerabilities of homes, the effects on the work of family members, and consequently, income. Regarding high school, effects were perceived in learning, socialization, and the future plans of each youth, widening the gap between what this stage of basic education provides and what the youth expected from it.

Keywords: COVID-19 pandemic; education; high school; youth; social vulnerability; poverty.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Média de alunos por turma	98
Tabela 2 – Quantidade de turmas e quantitativo total de alunos	99
Tabela 3 – Aprovações, reprovações e abandono escolar	101
Tabela 4 – Transferências	101
Tabela 5 – Motivos das transferências	103
Tabela 6 – Taxas de distorção idade x série	105
Tabela 7 – Caracterização dos estudantes entrevistados	108
Tabela 8 – Renda per capita familiar e origem da renda	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções acadêmicas com o descritor “Pobreza, vulnerabilidade social e educação”	53
Quadro 2 – Composição familiar	109
Quadro 3 – Acesso a programas governamentais de renda mínima	115
Quadro 4 – Condições habitacionais	116
Quadro 5 – Idade e escolaridade das mães entrevistadas	130
Quadro 6 – Identificação dos gestores	135

LISTA DE SIGLAS

AE	Auxílio Emergencial
APNPs	Atividades Pedagógicas Não Presenciais
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBAS-Educação	Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social na área da Educação
CEE-ES	Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COE-ES	Centro de Operações de Emergência do Espírito Santo
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
Conjuve	Conselho Nacional da Juventude
Covid-19	Corona Virus Disease ou Doença do Coronavírus
EPDS	Educação, Pobreza e Desigualdade Social
ES	Espírito Santo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IA	Insegurança Alimentar
IBGE	Instituto Brasileira de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IJSN	Instituto Jones dos Santos Neves
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
Lagebes	Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo
MEC	Ministério da Educação
NEMPS	Núcleo de Estudos em Movimentos e Práticas Sociais
PAD	Programa de Aprimoramento Discente
PBF	Programa Bolsa Família
PENSSAN	Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado em Educação
PPGMPE	Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
RiUfes	Repositório Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo
Sars-CoV-2	Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 ou Síndrome Respiratória Aguda Grave
Scielo	Scientific Electronic Library Online
Sedu	Secretaria de Estado de Educação
Sesa	Secretaria Estadual de Saúde
Sinajuve	Sistema Nacional de Juventude
Sinepe-ES	Sindicato das Empresas Particulares de Ensino do Espírito Santo
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Undime-ES	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas de Educação
VDE	Vice-diretora Educacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 UM BREVE RELATO SOBRE A AUTORA.....	17
1.2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	19
2 CONTEXTUALIZANDO A PANDEMIA DA COVID-19 NA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA E CAPIXABA	25
3 A POBREZA, A VULNERABILIDADE SOCIAL, AS JUVENTUDES E O ENSINO MÉDIO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, CONCEITUAIS E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO	37
3.1 A POBREZA E A VULNERABILIDADE SOCIAL.....	37
3.2 EDUCAÇÃO, POBREZA E VULNERABILIDADE SOCIAL	51
3.3 O QUE ELES FALAM SOBRE OS JOVENS NÃO É SÉRIO: ADENTRANDO NA REFLEXÃO SOBRE AS JUVENTUDES [EMPOBRECIDAS]	62
3.3.1 Jovens empobrecidos e invisibilizados como sujeitos sociais	70
3.3.2 Novas dimensões: as juventudes empobrecidas, a escola e o ensino médio	75
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS	82
5 DE REPENTE PANDEMIA DA COVID-19: ANÁLISE DE DADOS	96
5.1 O CENSO ESCOLAR E OS PRINCIPAIS DADOS DA ESCOLA DE TERRA VERMELHA.....	96
5.2 “EU ESTAVA MUITO SUFOCADA, A PRESSÃO POR CONTA DO ENEM, A DIFICULDADE DE MANTER O FOCO E ESTUDAR DURANTE A PANDEMIA”: O OLHAR DOS ESTUDANTES	107
5.3. “PRATICAMENTE A GENTE NÃO ENTRAVA DENTRO DE CASA, TINHA ATÉ AQUELA QUESTÃO DA CÂMERA ABERTA, ‘MÃE, NÃO PASSA AQUI, NÃO FALA NÃO SEI O QUÊ”: O OLHAR DAS FAMÍLIAS	129
5.4 “LIDAR COM A PANDEMIA FOI UM SUSTO”: O OLHAR DOS GESTORES...	135
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	156
ANEXOS	195

1 INTRODUÇÃO

Na introdução, procuro apresentar o tema de pesquisa a partir de uma longa construção profissional e de algumas inquietudes que me motivaram a pesquisá-lo. Por isso, o capítulo está dividido em duas partes, sendo que na primeira falo da minha trajetória até chegar ao Mestrado Profissional Em Educação e, uma vez compreendidas as motivações para a realização da pesquisa, no segundo tópico abordo a problematização, os objetivos, geral e específicos, e, por fim, a estrutura do trabalho a partir da abordagem de cada um dos capítulos.

1.1 UM BREVE RELATO SOBRE A AUTORA

O ponto de partida desta pesquisa está bem antes do meu ingresso no Mestrado Profissional em Educação, por isso, nada faria sentido se a introdução do tema não fosse pela forma com que passei a acreditar na educação como sinônimo de transformação.

Ingressei na graduação de Serviço Social da Universidade Federal do Espírito Santo no ano de 2008, concluindo-a em 2011, na qual desenvolvi uma trajetória muito próxima à pesquisa e à extensão. No segundo período acadêmico, fui selecionada como monitora do Núcleo de Estudos em Movimentos e Práticas Sociais (NEMPS) por meio do Programa Integrado de Bolsas para Estudantes da Graduação/Programa de Aprimoramento Discente – PAD, o que me possibilitou estudar sobre movimentos sociais e controle social, desenvolver projetos de pesquisa, organizar e participar de seminários, encontros, oficinas e ciclos de estudos em torno desse tema. No ano de 2011, tive minha primeira experiência aproximada com o tema da educação, quando me tornei suporte na secretaria do curso de aperfeiçoamento em “Educação para a Diversidade”, ofertado pelo Departamento de Serviço Social.

Ao finalizar a graduação no segundo semestre do ano de 2011, já possuía o objetivo de ingressar no mestrado, de modo a dar continuidade aos estudos e às experiências desenvolvidas. No entanto, surgiu a oportunidade de trabalhar na escola de Terra Vermelha, onde passei a compor a equipe na função de assistente social em setembro

do ano de 2012. Nesses mais de dez anos de experiência na educação básica, desenvolvi trabalho multiprofissional com o pedagógico, compus o Conselho Diretor da unidade, realizei acompanhamento dos alunos e de seus familiares, elaborei e implementei projetos educacionais, dentre outras atividades, sendo meu local de atuação até o final do ano de 2022, quando resolvi alcançar novos voos em outros espaços educacionais. No entanto, foi na escola de Terra Vermelha¹ que meu encantamento com a educação se iniciou.

A partir das demandas profissionais surgidas, realizei pós-graduação em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), ofertada pelo Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebes), pertencente ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, onde relatei os estudos à minha trajetória de atuação, considerando que a escola de Terra Vermelha está localizada em território historicamente pobre, carente de investimentos públicos, formado por ocupação irregular, marcado pela violência e marginalização. Os estudos desenvolvidos na pós-graduação culminaram no trabalho de conclusão de curso com o tema “Pobreza e desempenho escolar: compreendendo essa relação na escola de Terra Vermelha”², pensado a partir das inquietações surgidas no cotidiano profissional.

Atuar na educação me despertou imenso interesse pela área. Além da especialização, dos projetos e das intervenções diárias, estive inserida em cursos de aperfeiçoamento e extensão. Surgia, no entanto, a necessidade de aprofundar meus estudos, por isso, o desejo pelo mestrado. Para tanto, minha proposta de projeto perpassou pelas experiências construídas nesses anos e pela pesquisa desenvolvida na pós-graduação, culminando na seguinte temática, estreitamente contextualizada pelo momento atual: **“os efeitos da pandemia da covid-19 na educação de estudantes**

¹ Seguindo os preceitos éticos da pesquisa, optei por mencionar esse espaço sempre como “escola de Terra Vermelha”, inclusive em documentos, artigos, trabalhos e qualquer outro instrumento utilizado que faça referência ao nome da instituição.

² O trabalho passou por algumas adequações e foi publicado na coletânea de textos que reúne diversos artigos do curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) do ano de 2016 e 2017, cuja referência é: BORLINI, L. M; PAIVA, J. S. Pobreza, desigualdade social e a relação com o chamado desempenho escolar. *In: Educação, pobreza e desigualdade social: trajetórias escolares*. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

do ensino médio em condição de pobreza e de vulnerabilidade social: o caso de uma escola particular do município de Vila Velha, Espírito Santo”.

Pareceu-me fundamental compreender as formas, as percepções e as estratégias criadas pelos gestores escolares e pelas famílias e, principalmente, como se sentiram os alunos diante de uma dinâmica completamente diferenciada de aprendizagem, que surge entrelaçada a outros desafios econômicos, sanitários e sociais impostos pelo contexto de pandemia da covid-19, conforme será mostrado na apresentação da pesquisa.

1.2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa discorre sobre os percalços encontrados pela educação em decorrência da pandemia da covid-19, provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), com ênfase nos efeitos gerados aos estudantes do ensino médio residentes e matriculados na unidade de ensino “escola de Terra Vermelha”, localizada em região historicamente marcada e constituída em torno da pobreza e da vulnerabilidade social, a Grande Terra Vermelha, município de Vila Velha, no Espírito Santo (ES).

A pandemia da covid-19 trouxe para a sociedade, desde a sua disseminação em massa em dezembro de 2019, efeitos sanitários, sociais e econômicos em nível global, alastrando-se em velocidade muito maior do que as barreiras que se formaram para a sua contenção. As consequências provocadas pelo vírus SARS-CoV-2, diante de um mundo em colapso, obviamente também afetaram a educação, provocando efeitos tão relevantes quanto nas demais áreas. Assim, em 16 de março de 2020, o governo do estado do Espírito Santo decretou a suspensão das atividades em todas as escolas, universidades e faculdades das redes de ensino públicas e privadas (Espírito Santo, 2020). A partir de então, as instituições de ensino se viram diante do desafio de adotar novas estratégias para acesso às aulas, exigindo a reinvenção da educação por parte de professores, gestores, alunos e famílias.

Uma vez situados na era da mundialização do capital, que proporciona um contexto frenético de conexão entre todas as partes do mundo, passou-se a vivenciar os

ambientes digitais, que se tornaram os novos espaços de aprendizado. Parecia a solução ideal, caso não estivéssemos imersos em uma sociedade extremamente desigual, na qual:

o isolamento social criativo é para poucos, para os que têm moradias adequadas e dignas, em espaços bem urbanizados, com renda suficiente e conexão de internet estável e veloz [...] (Santos, 2008 *apud* Couto *et al.*, 2020, p. 210).

Couto (2020) problematiza o isolamento social como “criativo” apenas para aqueles que possuíam condições financeiras, estruturais e digitais para se reinventar durante o período pandêmico e, portanto, encontrar possibilidades para repensar suas jornadas de trabalho, de escola etc. Já os afetados por situações de pobreza, vulnerabilidade social, imersos na exclusão digital, pouco tinham o “direito” de isolar-se, de proteger-se do contágio pelo vírus e de (re)conduzir a vida criativamente.

Logo, os maiores efeitos da pandemia da covid-19 estão sobre as populações marginalizadas, sendo, portanto, a quarentena particularmente difícil para os grupos que padecem de alguma vulnerabilidade (Santos, 2020). Vítimas do desemprego e/ou da precarização pelos quais os empregos informais são acometidos, veem as suas atividades e fonte de renda perdidas, além de lidarem com a falta de estrutura e de saneamento básico, com a maior exposição ao vírus e, por fim, com o baixo acesso aos recursos tecnológicos.

E, como muito bem destaca Arroyo,

[...] os grupos sociais [empobrecidos], étnicos, raciais, carregam para seus movimentos e para as escolas vivências de como foram pensados e alocados na ordem social, econômica, política, cultural e pedagógica (Arroyo, 2014, p. 37).

Ou seja, inevitavelmente, os contextos vulneráveis, intensificados pela situação de pandemia, adentraram a realidade das escolas, sendo necessário compreender as exigências que essas vivências da pobreza, da precariedade moral extrema, demandam das novas práticas adotadas na educação (Arroyo, 2015). Diante desse cenário, questiono: quais os principais efeitos econômicos, sociais e educacionais que os estudantes do ensino médio de uma determinada escola, localizada em região de

pobreza e de vulnerabilidade social no município de Vila Velha, sentiram diante do contexto de pandemia da covid-19?

Vale ressaltar que essas questões serão estudadas no segmento educacional que finaliza a educação básica, o ensino médio, que carrega interesses políticos antagônicos e neoliberais, distribuídos em diferentes planos e reformas no decorrer dos anos, seja pela dificuldade de acesso, permanência e finalização ou, ainda, pela sua formação, voltada para os jovens e seus intrínsecos desafios geracionais (Ferreira, 2011).

Assim, esta pesquisa possui como objetivo geral: **investigar os efeitos da pandemia da covid-19 na educação de alunos em condição de pobreza e vulnerabilidade social, matriculados no ensino médio de uma escola de gestão privada, sem fins lucrativos, situada em Vila Velha/ES.**

A partir disso, foram selecionados os seguintes objetivos específicos:

- a) Investigar o perfil socioeconômico dos alunos da 3ª série do ensino médio de uma escola de gestão privada e suas condições estruturais e familiares;
- b) Identificar os possíveis efeitos do agravamento da pobreza e da desigualdade social dos alunos participantes da pesquisa no período pandêmico e pós-pandêmico da covid-19;
- c) Compreender como os alunos e suas famílias se posicionaram diante das novas formas de aprendizagem e dos novos desafios surgidos;
- d) Analisar as estratégias adotadas pela gestão para o acesso dos alunos do ensino médio à educação;
- e) Construir um “livro de memórias”, em versão digital, que contemple os principais aspectos relativos às experiências, às percepções e aos sentimentos vividos pelos participantes da pesquisa durante o período pandêmico, identificados nas entrevistas.

Acredito que a pandemia da covid-19, ao mudar a dinâmica da educação, provisoriamente ou não, somada às constantes intervenções que perpassam o ensino médio, marcará a educação por muitos anos à frente. Por isso, é preciso compreender esses efeitos e debatê-los entre gestores, educadores, alunos e famílias, importando,

a cada um dos atores envolvidos no processo de educação, os desafios deixados e os esforços decorrentes.

Aliado a isso, Cararo (2015) já afirmava que os estudos que relacionam a educação, a pobreza e a vulnerabilidade social, cujas questões possivelmente se intensificaram nos tempos atuais, ainda estão em formação no Brasil e demandam aprofundamentos com urgência. Nesse sentido, esta pesquisa justifica-se como uma produção acadêmica que tende a contribuir na compreensão dessa relação, dentro de um novo contexto importantíssimo que mudou a sociedade, e ainda a somar ao aprofundamento do debate entre educação, pobreza e vulnerabilidade social.

A investigação a que este trabalho se propõe parte do pressuposto de que a educação está imersa num capitalismo globalizado que, conforme concepção marxista, insere toda a vida em sociedade nesse sistema e nas suas características e interesses (Cararo, 2015). Nesse contexto, a educação, enquanto política social, é também fruto da “luta por direitos sociais dos trabalhadores e segmentos empobrecidos, perpassando por gerações, na tentativa de criar um padrão de vida digno frente à desigualdade intrínseca ao capitalismo” (Cararo, 2015, p. 161).

Vislumbra-se a necessidade de uma educação na qual exista intimidade entre os conteúdos curriculares e a realidade social dos alunos enquanto indivíduos, de modo a ser meio transformador especialmente daqueles mergulhados numa situação de pobreza e vulnerabilidade social. Vítimas da relação de poder e dominação vigente na sociedade, adentram as escolas com todas as “vivências de como foram pensados e alocados na ordem social, econômica, política, cultural e pedagógica” (Arroyo, 2014, p. 37).

Essas tensões são vivenciadas, assim como em toda educação básica, também no ensino médio. Não obstante, é ainda um ciclo de ensino que requer atender “[...] às necessidades dos jovens para que se mantenham na escola em situação de igualdade” (Ferreira, 2017, p. 297), tornando-se campo de tensões, disputas e interferências neoliberais. Comprova essa condição a nova reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017, que prevê a implementação do novo ensino médio a partir do ano de 2022, e, logo, será experimentada juntamente aos reflexos da pandemia da covid-19.

No desenvolvimento do trabalho, tomarei essas questões e pressupostos como base e referência, problematizando as categorias centrais elencadas para este trabalho: a pobreza e a vulnerabilidade social em relação com a educação, as juventudes e o ensino médio, sempre de maneira crítica e considerando a imersão dessas questões em uma sociedade capitalista e desigual.

Por conseguinte, esta pesquisa está dividida em cinco capítulos. O primeiro consiste neste que introduz, situa minha trajetória enquanto pesquisadora e apresenta a pesquisa. O segundo capítulo, com o objetivo de situar o momento da pesquisa, contextualiza a pandemia da covid-19 nos seus aspectos macros e micros, com destaque aos efeitos na educação brasileira e capixaba e na escola de Terra Vermelha. O terceiro capítulo evidencia as categorias elencadas para este trabalho: a pobreza e a vulnerabilidade social, as juventudes e o ensino médio. Para tanto, inicialmente relaciono os fundamentos teóricos e conceituais do debate acerca da pobreza, da vulnerabilidade social e da educação. Busco delimitar a compreensão de pobreza enquanto fenômeno multidimensional e complexo, que parte de entendimentos diferenciados construídos e evoluídos ao longo dos anos, assim como de vulnerabilidade social, que aparece sempre associada à pobreza, como causa ou consequência (Cararo, 2015).

Em seguida, apresento a relação entre pobreza, vulnerabilidade social e educação a partir das contribuições de autores que debateram o tema e o problematizam, tendo em vista que essa discussão requer percorrer por debates e entendimentos que se complementam ou se diferenciam dependendo da perspectiva que adotam.

Por fim, abordo a categoria “juventudes” e as problematizações em torno da sua definição e interpretação pela sociedade e pelas políticas públicas. Esclareço ao leitor a opção por compreender os jovens enquanto sujeitos sociais ou sujeitos de direitos, imersos num ciclo de vida, movidos por transformações próprias da sua faixa etária e distintos pelas vivências sociais, culturais, econômicas e políticas que os constituem enquanto jovens nas suas inúmeras juventudes. Tendo isso esclarecido, contextualizo o debate acerca dos jovens empobrecidos e suas particularidades, imersos na escola e no ensino médio, situando e caracterizando também essa etapa da educação básica.

O quarto capítulo é dedicado à metodologia, destacando os sujeitos da pesquisa e a opção pelo estudo de caso único como recurso metodológico, no qual se investiga, no contexto da escola de Terra Vermelha, os efeitos de um acontecimento, a pandemia da covid-19, sobre os alunos do ensino médio, as famílias e os gestores. Segue-se com a apresentação do local de pesquisa, perpassando pelo município de Vila Velha e pelo bairro Terra Vermelha, contemplando localização geográfica e aspectos estruturais, econômicos e sociais, para então adentrar nas características principais da escola de Terra Vermelha.

O quinto e último capítulo permite-me apresentar os resultados encontrados a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica dos anos de 2020, 2021 e 2022, ressaltando aqueles pertinentes à escola de Terra Vermelha e, num segundo momento, apresentar os dados colhidos nas entrevistas em profundidade com roteiro semiestruturado realizadas com os estudantes, as famílias e os gestores definidos para a pesquisa. Possibilitou-me compreender efeitos importantes, de ordem econômica, social e educacional, deixados pela pandemia da covid-19 nas famílias e nos gestores, mas especialmente nos jovens estudantes do ensino médio.

2 CONTEXTUALIZANDO A PANDEMIA DA COVID-19 NA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA E CAPIXABA

Citados os pontos principais na introdução, seguirei com os aprofundamentos por meio de contextualizações que ajudarão a compreender a pesquisa e as categorias analíticas norteadoras da futura análise de dados. Por isso, neste capítulo vou me ater a tratar sobre a pandemia da covid-19, que demarca não só o momento social, econômico, político e de crise na saúde pública em que a sociedade se encontrava, mas também a conjuntura educacional que norteará as análises aqui decorridas. Como um movimento entrelaçado, tratarei de aspectos macros e micros, vivenciados em nível nacional, estadual e municipal, chegando à escola de Terra Vermelha, lócus desta pesquisa.

Surgida em dezembro de 2019 na China, mais precisamente na cidade de Wuhan, a pandemia da covid-19 se alastrou rapidamente, a ponto de tornar-se, em janeiro de 2020, Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, incumbindo todos os países a se prepararem para “conter a transmissão do vírus e prevenir a sua disseminação, por meio de vigilância ativa com detecção precoce, isolamento e manejo adequado dos casos [...]” (Espírito Santo, 2020b, p. 7). A velocidade de transmissão do novo coronavírus – SARS-CoV-2 – foi maior do que as autoridades públicas poderiam conter e tornou-se uma situação de saúde nunca anteriormente vivenciada, obrigando a população mundial a adaptar-se a um “novo normal” coberto de incertezas e de medos.

Após o reconhecimento pelo Ministério da Saúde do Brasil, em 3 de fevereiro de 2020, da emergência em saúde pública (Brasil, 2020a), o estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria de Saúde (Sesa), criou o Centro de Operações de Emergência 2019-nCoV (COE-ES), com a finalidade de gerenciar as ações de prevenção e controle do novo coronavírus, cujas consequências já atingiam todos os setores da sociedade (Espírito Santo, 2020b). Mais tarde, em 13 de março de 2020, também decretou o estado de emergência em saúde pública no Estado do Espírito Santo, tendo em vista o surto de coronavírus em nível estadual (Espírito Santo, 2020a).

Diante de todas as medidas já provocadas pelo vírus e, então, da evidência de que os efeitos da pandemia da covid-19 também estavam sobre a educação em nível mundial, em 16 de março de 2020 é oficializada a suspensão das aulas pelo governo do estado do Espírito Santo, por meio do Decreto nº 4597-R:

Art. 3º Ficam suspensos, no âmbito do Estado do Espírito Santo, a partir do dia 23 de março de 2020, pelo prazo de 15 (quinze) dias, as atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada (Espírito Santo, 2020c, p. 2).

O prazo de suspensão estabelecido pelo Decreto nº 4597-R, de 15 (quinze) dias, foi posteriormente complementado por outros decretos nacionais e estaduais, e a educação capixaba passou a vivenciar novos desafios relacionados aos caminhos e às possibilidades que seriam adotadas pelos gestores públicos e de escolas particulares, além das tantas outras dificuldades e angústias experienciadas também pelas famílias e pelos mais de 1,5 bilhões de estudantes que foram atingidos pelos efeitos da pandemia no mundo (UNESCO, 2021).

Aproximando essa reflexão à realidade por meio de dados, vale sinalizar alguns deles apontados por recente pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), intitulada “Resposta educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil”. A pesquisa abordou aspectos importantes sobre os contextos vivenciados pelas escolas durante a suspensão das aulas presenciais e foi realizada a partir de questionários aplicados durante dois censos escolares, o de 2020 e o de 2021. Houve participação das escolas públicas e privadas, sendo 97,2% das públicas e 83,2% das privadas no ano de 2020 e 95,6% das públicas e 76,9% das privadas em 2021. Verificou-se que a suspensão das aulas presenciais durante o período de pandemia da covid-19 acumulou uma média de 287 dias nas escolas públicas e 248 dias nas escolas privadas, o que equivale a mais do que um ano letivo vivenciando uma “outra realidade educacional”.

Demonstrou também que, no ano letivo de 2020, houve ajuste nos calendários de término das aulas, porém com menor adoção pelas escolas privadas. Em 2021, quando os efeitos da pandemia já estavam mais dispersos na educação, uma pequena parte das escolas optou por ajustar a data do término do ano letivo (8,9%),

assim, 90,5% das escolas públicas mantiveram o calendário previsto no início do ano letivo e cerca de 94% das instituições privadas conseguiram seguir o calendário estipulado (Inep, 2022a).

O ano de 2020, auge da pandemia da covid-19, foi marcado pela suspensão das aulas presenciais; em 2021, entretanto, as estratégias adotadas puderam ser flexibilizadas a partir da liberação, pelos órgãos governamentais, de retorno às aulas presenciais com cuidados pertinentes à proteção contra o vírus. A partir de então, a pesquisa do Inep demonstra a mediação de ensino variando entre presencial, híbrido e remoto nas escolas públicas, sendo que 23,2% das escolas públicas municipais permaneceram adotando o ensino remoto como principal estratégia. Para as privadas, o ensino híbrido tornou-se a opção mais aderida. As estratégias variaram também em torno da etapa de ensino, notando-se que no ensino médio todas as redes, públicas ou privadas, adotaram em maior tempo o ensino híbrido durante o ano letivo de 2021 (Inep, 2022a).

No quesito acessibilidade, nos dois anos de pandemia (2020 e 2021), os estabelecimentos de ensino públicos e privados municipais disponibilizaram aos alunos canais de comunicação (redes sociais, mensagens, ligação e aplicativo) com professores (82,3% em 2020 e 85,9% em 2021) e com a escola (77% em 2020 e 80,3% em 2021), porém, as porcentagens caem significativamente quando o foco é a disponibilização de equipamentos (computador, *notebook*, *smartphone* etc.), 4,3% em 2020 e 8,3% em 2021, e de acesso ou subsídio à internet, 2% em 2020 e 4,8% em 2021. Logo, apesar da disponibilização dos canais de comunicação, muitos deles corriam o risco de não ser acessíveis por ausência ou limitação de equipamentos e de internet por parte dos educandos (Inep, 2022a).

A respeito das ferramentas adotadas para desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem, aparece com preponderância, em 2020 e em 2021, a disponibilização de materiais impressos para retirada nas escolas pelos alunos ou pelos responsáveis legais e posterior devolução para correção. As aulas ao vivo (síncronas) entre professores e alunos, transmitidas por plataformas *online*, foram menos expressivas nas respostas da pesquisa, sugerindo que, apesar de mais eficazes do ponto de vista da aprendizagem, são mais complexas por exigirem que os

estudantes e os professores possuam equipamentos adequados e internet veloz, o que não é uma realidade para todos (Inep, 2022a).

Para além de elucidar os dados sobre a pandemia da covid-19, desejei compreender aspectos que afetaram diretamente o ensino médio e as juventudes. Nessa busca, encontrei a pesquisa intitulada “Juventudes e a Pandemia do Coronavírus - Relatório Especial: Ensino Médio”³, que visou abranger “a percepção de jovens de diferentes regiões, vivências e realidades sociais, sobre como a pandemia tem afetado suas vidas” (Conjuve, 2020) e apontou diferenças significativas entre jovens de escolas públicas e privadas, enunciando um conjunto de desigualdades entre os públicos que ocupam as duas redes.

Essa pesquisa concluiu que os estudantes das escolas privadas normalmente possuem condições econômicas e sociais melhores do que os estudantes de escolas públicas, além de os percursos percorridos e as estratégias adotadas durante a pandemia tomarem rumos diferentes, como já evidenciado anteriormente. Em síntese, a pesquisa revela que os jovens de escola pública estiveram mais expostos aos efeitos da pandemia da covid-19 por apresentarem maior vulnerabilidade em aspectos diversos.

Citar esses dados, entretanto, não tem por objetivo esclarecer ou comprovar propriamente as diferenças entre estudantes de escolas públicas e privadas, até mesmo porque não se trata do objetivo desta pesquisa, mas sim demonstrar que as camadas empobrecidas e vulneráveis vivenciaram a pandemia da covid-19 juntamente com o aprofundamento das desigualdades não só educacionais, mas também sociais e econômicas, cujas barreiras se tornaram bem maiores e mais difíceis de serem superadas.

³ Pesquisa realizada pelo Conselho Nacional da Juventude (Conjuve) em parceria com Em Movimento, Fundação Roberto Marinho, Mapa Educação, Porvir, Rede Conhecimento Social, UNESCO e Visão Mundial. Está disponível no Portal “Atlas da Juventude”, que produz, sistematiza e dissemina dados sobre as juventudes brasileiras, de maneira a auxiliar nos programas, políticas e projetos voltados para esse público: <https://atlasdasjuventudes.com.br>.

As desigualdades educacionais, entretanto, não se iniciam na pandemia da covid-19, mas é evidente que no momento pandêmico se manifestaram (ou se intensificaram) devido à dificuldade de mobilizar, alcançar a atenção e a motivação dos alunos nas aulas *online*, à dinâmica própria do ambiente doméstico, que demanda responsabilidades muitas vezes conflitantes com o ensino remoto, à falta de equipamentos, à ausência de ambiente adequado para as aulas, à internet instável, além dos aspectos econômicos e sociais que atingiram os estudantes.

A pesquisa do Conjuve aborda alguns desses aspectos que “incrementaram” as desigualdades educacionais:

Jovens de escolas privadas são, majoritariamente, mais novos (até 17 anos) e declararam-se principalmente como brancos. São mais dependentes financeiramente das pessoas com quem moram e, em sua maioria, estudam sem a necessidade de trabalhar ou procurar emprego. Sofreram algum impacto negativo em sua renda pessoal, mas tiveram menor necessidade de complementação financeira. Têm diversidade maior de equipamentos com os quais acessam à internet, como computadores, notebooks ou TVs, que permitem a realização de tarefas mais complexas, como diversas relacionadas aos estudos.

Já os jovens da rede pública se declararam mais como negros (pretos ou pardos). Tendem a ser mais independentes financeiramente, trabalham ou procuram trabalho em maiores proporções e, algumas vezes, ajudam a sustentar o domicílio. Sofreram maior impacto negativo em sua renda pessoal, sendo que mais da metade pediu auxílio emergencial do governo. Conectam-se à internet principalmente por celular e boa parte deles sentem que os equipamentos que têm em casa não são ideais para estudar. A falta de tempo e a dificuldade de encontrar um espaço adequado em casa são sentidos por alguns desses jovens, que em geral têm mais vulnerabilidades (Conjuve, 2020, p. 59).

Quanto aos aspectos relacionados ao ensino remoto, o acesso a celular aparece em alta porcentagem para ambos os perfis, porém, o acesso a computador e tablet, que evidentemente trazem maior conforto no caso de aulas *online*, é significativamente maior para estudantes de escolas privadas – 80% em detrimento de 41% dos alunos de escola pública –, assim como o acesso à internet, já que apenas 29% dos alunos de escola pública possuem internet em equipamentos que não seja o celular. Além disso, quanto aos métodos utilizados para que o conteúdo chegasse até os alunos, em escolas privadas foram bastante exploradas as aulas remotas, aplicativos e plataformas virtuais e, nas públicas, o envio de conteúdo e exercícios pelo aplicativo de mensagens WhatsApp, cuja mediação do professor é precária ou nula (Conjuve, 2020).

Grande parte dessas dificuldades surgiram entre estudantes empobrecidos (Cipriani; Moreira; Carius, 2021), muitos deles vinculados ao ensino público. São eles normalmente os detentores de lares com pouca ou nenhuma infraestrutura, além da ausência de equipamentos adequados para acessar aulas *online* com melhor qualidade e com internet estável, além dos contextos familiares fragilizados, aumento do desemprego e a perda da renda no período pandêmico.

De maneira geral, concluo que para além das diferenças entre público e privado, as pesquisas trazem contextos diferenciados da educação durante a pandemia da covid-19 entre os espaços educacionais de âmbito federal, estadual e municipal, em nível público e privado. Apesar de haver algumas recomendações e ações articuladas, de uma maneira geral:

[...] houve muita disparidade entre estados e municípios nas tomadas de decisões relativas à saúde pública, com certo desencontro de ações, o que não deixou de causar agravantes para a situação geral social e educacional (Gatti, 2020, p. 31).

Percebe-se, portanto, a intensificação das desigualdades educacionais, uma vez que a educação remota foi uma “nova realidade” adotada “com variações nas propostas, e com vários percalços” (Gatti, 2020, p. 32), aplicada e vivenciada de maneiras diferentes em cada localidade e em cada escola.

Assim, me atentarei a traçar, a partir de agora, um breve cenário do Espírito Santo e do município de Vila Velha, com particularidades das escolas públicas e privadas, objetivando compreender melhor essas diferenciações e seus efeitos.

No Espírito Santo, algumas medidas foram tomadas a partir do Decreto nº 4597-R, que suspendeu as aulas “como antecipação do recesso/férias escolares, conforme regulamentação da Secretaria de Estado de Educação – Sedu” (Espírito Santo, 2020c), valendo para todas as redes de ensino.

Com o prolongamento da situação crítica no estado, foram instituídas outras medidas, que vigoraram especificamente para as escolas de gestão pública estadual, com o intuito de mitigar os efeitos no aprendizado dos alunos, tendo em vista a manutenção

do ensino remoto. A primeira delas foi a instituição do programa emergencial EscoLAR, que visou à adoção de medidas não apenas educacionais, mas também sociais e econômicas de suporte aos alunos e suas famílias, a exemplo das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs), que:

[...] visaram [ao] desenvolvimento de habilidades e o aprendizado dos conteúdos previstos nos documentos curriculares propostos pela SEDU. As APNPs foram ofertadas aos estudantes fora do ambiente escolar através de videoaulas síncronas e assíncronas, transmitidas via TV aberta e/ou plataformas e aplicativos. Visando a equidade e a garantia do acesso aos conteúdos escolares, o programa também contou com a utilização de atividades escolares impressas (IJSN, 2022a, p. 16).

Em segundo, no ano de 2021, a Secretaria de Educação passou a fazer repasse de recursos para contratação de dados móveis e internet para os estudantes e a ofertar equipamentos eletrônicos (Chromebooks) para aqueles sem acesso à infraestrutura tecnológica (IJSN, 2022a), o que se tornou um diferencial importante diante do panorama nacional, como citado nos dados anteriores.

Por fim, realizou adesão à extensão do ano letivo de 2020, instituindo o *continuum* curricular no biênio 2020-2021, por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE-ES) nº 5.670/2020, publicada no Diário Oficial do Estado em 13 de outubro de 2020, baseada no parecer do Conselho Nacional de Educação - Parecer CNE/CP nº 5/2020, que reorganizou o calendário escolar e tornou possível o “cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (Espírito Santo, 2020d). A partir disso, os alunos da rede estadual passaram a ser “promovidos” no lugar de “aprovados” no biênio 2020-2021.

A partir de outubro do ano de 2020, por meio do Decreto nº 4.740-R de 29 de setembro de 2020, o Estado retomou as atividades presenciais nas escolas sob sua gestão, de forma gradual, em etapas e com revezamento, adotando o modelo híbrido e outras medidas rigorosas contidas no protocolo de segurança e prevenção à covid-19, na intenção de abrandar as perdas educacionais já sofridas:

Art. 9º [...] § 3º [...] I - das aulas presenciais em todas as escolas: a) da rede pública municipal, no ensino fundamental I e II, até o dia 12 de outubro de 2020; b) da rede pública estadual, no ensino fundamental I e II e médio, educação profissional técnica de nível médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA, até o dia 12 de outubro de 2020; c) da rede pública e privada, na educação infantil, até o dia 04 de outubro de 2020; e d) da rede privada, no ensino fundamental I e II e ensino médio, até o dia 04 de outubro de 2020 (Espírito Santo, 2020e).

Destaca-se, entretanto, que, em grande parte das escolas públicas municipais, as aulas presenciais não retornaram, tendo em vista questões diversas como a dificuldade para cumprimento do protocolo de segurança, o alto índice de profissionais da educação incluídos no grupo de risco e o período avançado do ano letivo, tornando uma incógnita a real efetividade educacional que o retorno às aulas presenciais teria, diante de tantos entraves. As escolas particulares retornaram paulatinamente às atividades presenciais, conforme liberado pelo decreto, e de maneira específica a cada realidade institucional.

A data de retorno às aulas presenciais representou a continuidade da “descontinuidade” nos procedimentos adotados entre o estado e seus municípios, assim como destes com o âmbito federal. Não diferentemente de outras regiões, os decretos apenas nortearam estratégias que foram tomadas diferencialmente por cada localidade. Assim, apesar de não encontrar registros contundentes sobre o município de Vila Velha, Nascimento e Silva (2020, p. 5) descrevem as seguintes ações implementadas no município:

Implementou o acesso a conteúdo pedagógicos para as etapas da educação infantil e ensino fundamental e para as modalidades da EJA e Educação Especial, em plataforma *online* através do site: www.conectadosdavila.com.br desenvolvido pelo Núcleo de Tecnologia – NTE da Secretaria de Educação – SEMED. A secretaria também tem disponibilizado às famílias materiais impressos, realizados pela gestão de cada unidade de ensino. O município tem pautado as suas ações com base no Decreto nº 042/2020 que declara Situação de Emergência de Saúde Pública no ensino fundamental e os professores são responsáveis pela elaboração do conteúdo pedagógico disponível no site, que é avaliado pela equipe pedagógica da escola e os técnicos da SEMED para organização das questões no site. Na educação infantil as iniciativas e participação dos professores ocorrem em conjunto com as unidades de ensino em articulação com o setor da educação infantil. Não há no município orientações quanto à definição do teletrabalho para o professor.

O decreto citado, nº 042/2020, foi publicado em 19 de março de 2020 pelo município, baseado na situação emergencial de saúde pública antecipadamente decretada pelo

país e pelo Espírito Santo. Contemplou a suspensão das aulas presenciais nas unidades de ensino da rede pública municipal e se estendeu posteriormente por algumas vezes até a data de 31 de dezembro de 2020, não havendo, portanto, retorno às aulas presenciais nesse ano letivo na rede pública municipal de Vila Velha, como aconteceu nas unidades educacionais geridas pelo Estado e nas escolas particulares.

Na pesquisa do Inep do ano de 2021, quando as aulas presenciais já eram uma realidade para algumas instituições de ensino, por meio dos dados filtrados para Vila Velha, foi constatado que nas escolas de ensino médio respondentes, sendo 20 públicas (gestão estadual) e 24 privadas, o ensino híbrido foi destaque nas escolas privadas em 2021, enquanto as públicas alternaram entre híbrido, presencial e remoto. Para as escolas municipais, de ensino fundamental I e II, uma vez que não se oferta o ensino médio a nível municipal, as modalidades híbridas e remotas foram as mais adotadas, não aparecendo porcentagens para ensino somente presencial (Inep, 2022a).

No que tange às estratégias pedagógicas e de gestão escolar adotadas em Vila Velha, algumas ações são comuns tanto no ensino público quanto no privado, tais como a elaboração de atividades de ensino-aprendizagem não presenciais para os alunos que não retornaram às aulas presencialmente e a avaliação diagnóstica para medir as lacunas de aprendizagem dos alunos. Outras ações são de maior destaque em um dos âmbitos, sendo, por exemplo, a reorganização curricular mais utilizada nas escolas públicas do município, assim como a necessidade de busca ativa para conter a evasão escolar, o que já chama a atenção para um possível percentual de evasão superior nas escolas públicas. O aumento de atividades presenciais em 2021, no entanto, está concentrado nas escolas privadas, assim como a adoção de aulas ou atividades de reforço (Inep, 2022a).

Para além das discontinuidades entre nível estadual e municipal no que tange às medidas e estratégias para aulas remotas e, posteriormente, ao retorno às aulas presenciais, as unidades escolares de gestão privada também tiveram as suas particularidades, como notado nos dois parágrafos anteriores. Respalavam-se nos decretos supracitados, porém, obtiveram, no geral, condições de direcionar recursos específicos quer seja nas estratégias de ensino remoto adotadas, quer seja na

implementação de medidas de segurança que condicionaram o retorno às aulas presenciais.

Numa linha cronológica, retornando à publicação do Decreto nº 4606-R, sucedeu-se que, em nota conjunta, a Secretaria de Educação (Sedu), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime-ES) e o Sindicato das Empresas Particulares de Ensino (Sinepe-ES) informaram que para a rede particular de ensino, em sua ampla maioria, as atividades não presenciais iniciavam-se a partir do dia 23 de março de 2020, diferentemente das unidades públicas estaduais e municipais, que permaneceriam em período extensivo de férias (Sedu; Undime; Sinepe, 2020).

A partir de então, as escolas particulares, de maneira isolada e independente, iniciaram a organização das estratégias para realização de aulas não presenciais. Nesse sentido, destaco algumas ações específicas adotadas pela escola onde esta pesquisa foi realizada (Escola de Terra Vermelha, 2023):

- a) Implementação de aulas online através da Plataforma Teams⁴;
- b) Reformulação do horário de aulas e da carga horária;
- c) Levantamento de alunos que possuíam acesso à internet;
- d) Elaboração de roteiro de estudos para alunos que não possuíam acesso à internet, com retirada e devolução na escola;
- e) Escuta qualificada dos alunos sem acesso à internet e suporte da orientação educacional e serviço social da escola;
- f) Manutenção de todo o calendário de eventos da escola, com as adequações necessárias para execução online;
- g) Realização de palestras socioemocionais para os estudantes;
- h) Atendimento em grupo com profissional de psicologia para estudantes selecionados.

A utilização de plataforma para aulas síncronas, a manutenção do calendário escolar, a disponibilização de suporte aos alunos por meio de equipe multiprofissional são pontos que se destacam na organização e manutenção das aulas remotas da escola de Terra Vermelha. O retorno às aulas presenciais seguiu os decretos supracitados do governo do estado, à medida que as escolas, particulares e estaduais, realizavam as adaptações administrativas e sanitárias de prevenção e controle, a exemplo de garantia do distanciamento entre os alunos em qualquer espaço escolar, fornecimento e uso obrigatório de máscaras, utilização de álcool 70% para higienização, controle e

⁴ Trata-se de um *software* da Microsoft desenvolvido para trabalho híbrido entre equipes e pessoas.

notificação dos casos confirmados de covid-19, suspensão de atividades coletivas e suscetíveis a aglomeração, orientação contínua aos trabalhadores, alunos e famílias, dentre outras medidas específicas (Sedu, 2020).

A partir das reflexões realizadas, importa destacar que são nítidos os desafios surgidos à educação a partir das novas dinâmicas que precisaram ser abruptamente adotadas pelo mundo ao deparar-se com o novo coronavírus. Partindo da construção desigual que configurou a educação brasileira desde os seus primórdios, a pandemia da covid-19 de fato acirrou ainda mais as desigualdades educacionais no que tange ao seu acesso, à continuidade, ao processo de ensino-aprendizagem, aos recursos, à qualidade de ensino, dentre outros fatores.

Nascimento e Silva (2020) pontuam a forma como o estado do Espírito Santo agiu no cenário educacional, destacando que, ao tomar medidas precipitadas e desarticuladas dos municípios, contribuiu para a ampliação das desigualdades já existentes. De fato, ao pesquisar e descrever as estratégias tomadas pelo estado e pelos municípios, e observando as escolas públicas e particulares no contexto de pandemia da covid-19, fica evidente o desalinhamento entre as ações adotadas pelo estado e a impossibilidade orçamentária e estratégica dos municípios para atendê-las, de maneira especial, o município de Vila Velha, que foi o examinado por esta pesquisa.

Já em relação às instituições particulares, Nascimento e Silva (2020, p. 4) refletem sobre a “rendição dos agentes públicos aos interesses da iniciativa privada e a suas realidades”, baseando-se na Nota Conjunta realizada por agentes públicos (entidade representativa de secretarias de educação estadual e municipais – Sedu e Undime-ES) e o sindicato de empresa particulares de ensino (Sinepe-ES), que denota uma clara mistura entre interesses distintos, possivelmente movida pela perda de lucros das escolas particulares, tendo em vista os efeitos nas mensalidades cobradas às famílias. O retorno imediato às aulas, portanto, mesmo que não presenciais, foi a resposta encontrada para conter as perdas.

A contextualização da pandemia da covid-19 e da educação em diferentes espaços geográficos é importante para melhor compreender o momento educacional, societário, mundial e local sobre o qual esta pesquisa se debruça. Assim, os efeitos

gerados pela pandemia, num cenário que envolve a pobreza e a vulnerabilidade social e as juventudes, no recorte das juventudes empobrecidas, do ensino médio e de suas configurações, são percebidos considerando as particularidades de um momento pandêmico que afetou significativamente a educação. Dessa forma, uma vez realizada a contextualização do marco temporal, o próximo capítulo trará as discussões necessárias sobre as categorias analíticas elencadas para este trabalho.

3 A POBREZA, A VULNERABILIDADE SOCIAL, AS JUVENTUDES E O ENSINO MÉDIO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, CONCEITUAIS E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

As categorias analíticas servirão como base para a compreensão e discussão dos dados e resultados apresentados por esta pesquisa. Portanto, os tópicos a seguir discutirão a pobreza, a vulnerabilidade social e a relação de ambas com a educação, as juventudes e suas distintas abordagens teóricas, analíticas e conceituais, além dos sujeitos jovens empobrecidos e, por fim, o ensino médio e suas tensões históricas, inserindo os jovens e as questões que lhes são próprias nesse cenário.

3.1 A POBREZA E A VULNERABILIDADE SOCIAL

A educação, a pobreza e a vulnerabilidade social são historicamente relacionáveis, como causa ou consequência. Compreendo, entretanto, que adentrar neste debate demanda trazer anteriormente alguns aprofundamentos a respeito da pobreza e da vulnerabilidade social, o que concomitantemente levará ao aperfeiçoamento e à melhor compreensão da relação estabelecida com a educação, como será feito a seguir.

Uma das marcas deixadas pela pandemia é o aprofundamento da pobreza. O capítulo anterior analisou o quanto a pandemia afetou bilhões de estudantes, empobrecidos ou não, alterou a rotina das escolas e desafiou os gestores. Mas, além das questões relacionadas à educação, estudos apresentam efeitos sobre os índices de pobreza, apontando para um aumento em decorrência das condições sociais e econômicas geradas pela situação de pandemia, provocada pelo novo coronavírus. É o que Neri (2022, p. 3), ao abordar o “Mapa da Nova Pobreza”, baseado nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, demonstra:

O contingente de pessoas com renda domiciliar per capita até 497 reais mensais atingiu 62,9 milhões de brasileiros em 2021, cerca de 29,6% da população total do país. Este número em 2021 corresponde 9,6 milhões a mais que 2019, quase um Portugal de novos pobres surgidos ao longo da pandemia. A pobreza nunca esteve tão alta no Brasil quanto em 2021, desde o começo da série histórica em 2012, perfazendo uma década perdida.

Alinhados ao aumento da pobreza, estão outros indicadores que se relacionam. Novo estudo do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV Social), organizado também pelo diretor Marcelo Neri, demonstrou a queda na renda média trabalhista do brasileiro. No primeiro e no segundo trimestre do ano de 2020, a renda média caiu 20,1%, passando de R\$ 1.118 para R\$ 893 mensais. Para os mais pobres o impacto foi maior, pois a metade mais pobre da população perdeu 27,9% (de R\$ 199 para R\$ 144) da renda, enquanto os 10% mais ricos sentiram uma perda de 17,5% (de R\$ 5.428 para R\$ 4.476). Dentre os mais pobres, os grupos mais afetados foram os indígenas, os analfabetos e os jovens entre 20 e 24 anos (Neri, 2020, p. 5).

Surgem, dessa forma, como causa ou consequência, o aumento dos índices de desemprego, inclusive dos/as chefes de família, e outros complicadores, como a diminuição do poder de compra e consumo, o acesso restrito à segurança alimentar e a redução da qualidade de vida da população. Em meio a um momento pandêmico, vivenciava-se ainda a perda de membros familiares e, conforme dados do relatório da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional - PENSSAN, em “42,5% delas a pessoa vitimada pela doença contribuía para o atendimento às despesas domiciliares” (PENSSAN, 2022, p. 35).

Não ter o que comer é um aspecto extremo e duro da condição de pobreza, mas, infelizmente, se torna uma das suas realidades. Esse mesmo relatório da PENSSAN aponta para um total de “125,2 milhões de pessoas em estado de insegurança alimentar (IA) no período pandêmico e mais de 33 milhões em situação de fome, que é expressa por um estado de IA grave” (PENSSAN, 2022, p. 37).

O Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), ao investigar a “Evolução da Pobreza no Brasil e no Espírito Santo entre 2012 e 2021”, destaca não só a evolução da pobreza e da extrema pobreza, medidas respectivamente pela renda per capita em US\$ 5,50/dia e US\$ 1,90/dia⁵, mas também o retorno do país ao Mapa da Fome da Organização das Nações Unidas. Revela que nesse mesmo período, no estado do Espírito Santo, a evolução do índice de pobreza (29,1% - 1.079.124 de pessoas pobres) e de extrema pobreza (6,7%) esteve paralela à do país, mesmo que a

⁵ Conforme estabelecido pelo Banco Mundial tomando por base os países extremamente pobres (IJSN, 2022b).

densidade de pobreza do estado seja menor que a média do Brasil. Atribui o fato à pandemia da covid-19 e à instabilidade política e econômica no Brasil nos últimos anos, o que:

[...] concorreu para aumentar as desigualdades sociais no país e, em especial, a pobreza e a insegurança alimentar e nutricional, tornando ainda mais pobres os brasileiros que já estavam vulneráveis (IJSN, 2022b, p. 6).

Discurso sobre a pobreza enquanto um fenômeno social que existe desde os primórdios do capitalismo, atingindo os indivíduos que “não se encaixam na organização social do trabalho” (Codes, 2008, p. 7). O fato de os índices terem crescido denota que a pandemia da covid-19 contribuiu para o aprofundamento de um fenômeno que já existia e que atinge especialmente aqueles em condição de pobreza e vulnerabilidade social, os empobrecidos, os vulneráveis, os localizados à margem da sociedade capitalista, os trabalhadores, que:

[...] dependem de um salário diário; mesmo os que possuem um emprego formal gozam de poucos benefícios contratuais. A indicação por parte da OMS para trabalhar em casa e em autoisolamento é impraticável, porque obriga os trabalhadores a escolher entre ganhar o pão diário ou ficar em casa e passar fome. As recomendações da OMS parecem ter sido elaboradas a pensar numa classe média que é uma pequeníssima fração da população mundial. O que significa a quarentena para trabalhadores que ganham dia a dia para viver dia a dia? Arriscarão desobedecer à quarentena para dar de comer à sua família? Como resolverão o conflito entre o dever de alimentar a família e o dever de proteger as suas vidas e a vida desta? Morrer de vírus ou morrer de fome, eis a opção (Santos, 2020, p. 16).

Portanto, para os que já sofriam os efeitos de uma sociedade desigual, a pandemia foi particularmente difícil. Não somente pelas relações fragilizadas de trabalho, pela ausência ou sucção das fontes de renda, já precarizadas, mas sim por todas as diferentes faces sociais, econômicas, políticas e culturais que compõem a pobreza, que, interligadas, levam o indivíduo à condição de empobrecido e que se tornaram ainda mais tensas no período pandêmico.

Dentre as tantas formas de enxergar a pobreza, essa visão multidimensional e complexa, formada por diferentes aspectos e condições, é a que acredito para embasar as discussões deste trabalho: um fenômeno compreendido de diferentes ângulos que contemplam a “desigualdade de distribuição da riqueza socialmente

produzida, não acesso aos serviços públicos básicos, à informação, ao trabalho digno, à participação social e política” (Cararo, 2015, p. 141).

A partir de uma análise multidimensional e complexa, o contingente de pobres e de extremamente pobres do Espírito Santo, aumentado no período de pandemia, representa, portanto, uma série de questões (sociais, econômicas, raciais, de gênero etc.) que juntas ocasionam uma situação de pobreza. Apresentam-se na sociedade, como citado anteriormente, alinhados à renda, ao desemprego, à fome, dentre tantos outros fatores de exclusão. Por isso, vale citar uma outra pesquisa do IJSN, realizada no ano de 2021, sobre o “Perfil da Pobreza no Espírito Santo”. Essa pesquisa foi elaborada a partir de dados do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico)⁶, datados de janeiro de 2021, que a meu ver, além de parâmetro para concessão de benefícios sociais, representa quase um “censo” da população empobrecida do estado, do país e dos municípios brasileiros, pois reúne dados familiares, habitacionais, de renda, de ocupação, de saúde, de escolaridade, dentre tantos outros.

De acordo com a pesquisa do IJSN, em 2021, em meio à pandemia da covid-19, o número de inscritos no cadastro passou de 415.119 (base de 2019) para 451.654 mil. Um aumento de mais de 36 mil famílias que precisaram recorrer a benefícios assistenciais diante dos efeitos na renda ocasionados pela situação de pandemia, assim, “famílias providas por trabalhadores informais que antes da pandemia não dependiam das políticas de transferência de renda ingressaram no Cadastro Único” (IJSN, 2021, p. 12).

A renda per capita média dos inscritos no Cadastro Único do estado do Espírito Santo em 2021 passa a ser de R\$ 303,72 e, como era de se esperar, ocorre um aumento do número de inscritos em situação de extrema pobreza, medida conforme os mesmos parâmetros do Banco Mundial outrora citados, representando 48,1% dos inscritos e um aumento de 10,3 mil se comparado a 2019:

⁶ “O Cadastro Único incorpora dados de famílias que tenham renda familiar per capita de até meio salário-mínimo ou renda familiar de até 03 salários mínimos [...]. O cadastramento de cada família caracterizada como pertencente à camada de baixa renda é realizado pelos municípios, por meio da aplicação de questionários e realização de entrevistas, sendo os dados coletados e anotados em formulário específico para este fim” (IJSN, 2021, p. 9).

No Espírito Santo, em 2021, o percentual de pobreza entre pessoas inscritas no CadÚnico foi de 75,3% e o de extrema pobreza foi de 48,1%. A partir desses dados estima-se que 22,6% da população do estado viva na pobreza e 14,4% na extrema pobreza. Esses números são elevados mesmo considerando que não captam os efeitos das políticas de transferência de renda estadual e federal. São aproximadamente 916 mil pessoas vivendo com menos de R\$ 450,00 e aproximadamente 586 mil vivendo com menos de R\$ 155,00 (IJSN, 2021, p. 16).

Mesmo sendo importante citá-lo, para além do perfil de renda, observa-se no estado um maior número de inscritos no Cadastro Único entre autodeclarados como negros (72,5%), população que corresponde ao somatório de pretos e pardos, além da proporção de extremamente pobres recair também sobre os negros (51%), em detrimento da população autodeclarada de cor branca (40,3%). Assim como definido no relatório, “a questão étnico racial e de gênero produz efeitos que se somam e revelam a face mais cruel da desigualdade inclusive entre os mais pobres” (IJSN, 2021, p. 31). Isso porque visualiza-se uma população predominantemente pobre, negra e feminina (78%) e, em maioria, na extrema pobreza (52,8%) (IJSN, 2021).

Em outros aspectos, sem delongas, o Cadastro Único revela condições que exprimem pobreza e também vulnerabilidade social, como a ocorrência de populações que ainda não possuem acesso a coleta de lixo, esgotamento sanitário, energia elétrica e abastecimento de água, ainda que sejam percentuais menores se comparados aos anteriormente citados. Outros dados, relacionados à educação, indicam presença de analfabetismo e baixa escolaridade: 9,3% da população inscrita no Cadastro Único no Espírito Santo não é alfabetizada, mais da metade da população de 25 anos ou mais possui apenas o ensino fundamental incompleto (53,6%) e apenas 27,2% concluem o ensino médio (IJSN, 2021).

São aspectos que revelam uma condição de pobreza que vai além da baixa ou da ausência de renda. Cabe, entretanto, entender se as ações criadas para redução da pobreza, não só na pandemia da covid-19, mas ao longo de toda a história, vão ao encontro do conjunto de problemas que a constituem. Apesar de ser mundial e contemporânea a preocupação com o fenômeno da pobreza e com a sua relevância no desenvolvimento da sociedade, ainda figuram diferentes concepções entre os países ricos e os países pobres, entre interesses políticos antagônicos, entre as

diferentes ideologias adotadas, entre os entendimentos provenientes de valores coletivos, morais e éticos distintos (Codes, 2008).

E, de fato, tratá-la sob a perspectiva da ausência ou insuficiência de renda é ainda um critério privilegiado pelos programas sociais criados e administrados pelos governos, apesar de carregarem deficiências importantes para conseguir dimensionar a pobreza (Nascimento, 2013). Isso porque trata-se de “[...] um processo que envolve dimensões políticas, sociais e culturais, sendo, portanto, inadequado abordá-la exclusivamente sob o aspecto econômico” (Carneiro, 2005, p. 25).

A exemplo, o relatório do IJSN (2022b) apresenta alguns dados relacionados às medidas adotadas diante do aumento dos índices de pobreza no período pandêmico e relaciona a queda nos percentuais do estado do Espírito Santo, por exemplo, à vigência do auxílio emergencial (AE)⁷, concedido pelo governo federal no período de pandemia:

A evolução do percentual de pessoas pobres no ES vem acompanhando paralelamente a variação desse indicador para o Brasil desde 2012, sendo que o estado vem mantendo uma diferença de cerca de 10 pontos percentuais a menos, em relação à média das Unidades Federativas [...]. Entre 2013 e 2019 o estado logrou ocupar a 11ª posição entre as Unidades Federativas com menos pobres. Já em 2020, em consequência do pagamento do Auxílio Emergencial (AE) o percentual de pobres diminuiu pouco acima da redução observada na média das Unidades Federativas, fazendo com que o ES avançasse para a 10ª posição, em 2020, retornando para a posição anterior, em 2021, quando o AE parou de ser transferido (IJSN, 2022b, p. 9).

Assim como reforça o aumento dos índices de pobreza quando suspenso o AE no estado:

⁷ Benefício financeiro de caráter emergencial concedido pelo governo federal aos classificados como mais vulneráveis durante a pandemia da covid-19. Foi regulamentado pela Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020, que determinava o repasse do valor de R\$ 600,00 mensais, inicialmente por três meses, a desempregados, trabalhadores informais e de baixa renda, microempreendedores individuais e contribuintes individuais do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) (Brasil, 2020b). Em setembro do ano de 2020, por meio da Medida Provisória nº 1.000, o benefício foi prorrogado em até no máximo quatro parcelas mensais de R\$ 300,00, sendo obrigatória sua finalização até dezembro de 2020 aos beneficiários que atendessem aos novos critérios e mecanismos de cruzamento de dados realizados pelo governo federal (Brasil, 2020c). Em 18 de março de 2021, entrou em vigor a Medida Provisória de nº 1.039, que instituiu a última prorrogação do Auxílio Emergencial (2021), pago em quatro parcelas mensais no valor de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) aos trabalhadores beneficiários do auxílio emergencial no ano de 2020 (Brasil, 2021a).

[...] desde 2019 o ES estava conseguindo diminuir a proporção da população nessa situação, mas com o fim do Auxílio Emergencial em 2021 houve aumento dessa parcela populacional, paralelo ao que se observou na média das Unidades Federativas (IJSN, 2022b, p. 18).

A transferência de renda é apenas uma parte de contextos complexos que a pobreza envolve, logo, não é suficiente. Tampouco, quando se trata de ações adotadas diante de situações emergenciais e de relevante aprofundamento dos cenários empobrecidos, como foi o da pandemia. Entretanto, o Auxílio Emergencial me parece ainda mais grave, especialmente por dois motivos: primeiramente, por representar uma manobra do governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, naquele momento em exercício, a quem direitos humanos e sociais nunca foram uma prioridade e a pandemia da covid-19, desde o seu surgimento, sempre foi tratada de maneira irresponsável e desacreditada, tanto nos seus efeitos quanto nas suas possibilidades de combate e prevenção.

Aos mais pobres e necessitados, trabalhadores informais, desempregados, dentre outros que são inseridos no país no grupo dos mais empobrecidos, cujos efeitos da pandemia foram drásticos, na visão do chefe de governo não cabia um auxílio digno e satisfatório, cuja sobrevivência fosse garantida. Os valores concedidos foram aprovados a partir de muitos entraves e interesses políticos.

Em segundo lugar, diferentemente do Programa Bolsa Família, surgido em 2003 no Governo Lula a partir de uma estruturação de políticas e ações articuladas, o Auxílio Emergencial foi concedido a partir de condicionalidades confusas, voláteis, sem articulação com outras políticas públicas⁸, tão logo, renovado sem critérios, com consecutivos ajustes de valor e a partir de ações não lineares. A pobreza é diária, é presente e sentida por cada uma das famílias empobrecidas nos seus diversos contextos e faces, não é possível tratá-la com ações passageiras, desarticuladas e infundadas, como foi o Auxílio Emergencial.

A preocupação e a relação da sociedade com a pobreza são históricas e se acentuaram com a evolução do capitalismo, tornando-se um problema à ascensão de

⁸ Como é possível perceber na nota de rodapé de número 7, que descreve as mudanças nos decretos e valores concedidos para o Auxílio Emergencial.

um sistema econômico que não sabia como dar conta daqueles que “não se encaixavam na organização social do trabalho” (Codes, 2008, p. 7) e, dentro de uma perspectiva econômica e compensadora, a pobreza sempre esteve reduzida a pouca ou nenhuma renda, estabelecendo-se, dessa forma, uma motivação única e superficial, assim como as formas de combatê-la. O Auxílio Emergencial representou, dentre tantos outros meios de mitigação já adotados ao longo dos anos, mais uma ação baseada na interpretação da pobreza como mera insuficiência de renda.

A ampliação da percepção de ausência ou pouca renda para um fenômeno multidimensional e complexo antecedeu diferentes percursos e entendimentos construídos ao longo do tempo, a partir de aspectos econômicos e sociais de diferentes lugares e épocas, sendo parte da complexidade que envolve a pobreza. Baseado em Codes (2008), pode-se citar os seguintes entendimentos: a ideia de subsistência, das necessidades básicas, da privação relativa e da pobreza como privação de capacidades.

O desenvolvimento da sociedade capitalista e suas transformações são o ponto de partida para as intervenções direcionadas à pobreza, de maneira que aqueles que não se “encaixam” no mundo do trabalho ou que em algum momento não atendem às transformações próprias deste sistema econômico são colocados à margem e inseridos na condição de empobrecidos. Por tempos e tempos, principalmente nos contextos de países desenvolvidos, eram assistidos pelas ações de caridade impulsionadas pela Igreja Católica e, posteriormente, pelas “Poor Laws”, Lei dos Pobres, surgidas em decorrência do aumento do número de pessoas em situação de pobreza. Ainda assim, apesar de serem leis que passaram por transformações, eram ineficazes e associavam a pobreza à “preguiça, à indisposição ao trabalho, à má índole do indivíduo [...]” (Nascimento, 2013, p. 26).

É somente no final do século XX, nos países ricos e em desenvolvimento, que o tema da pobreza ganha espaço em debates acadêmicos e sociais, diante da constatação de que milhares e milhares de pessoas “sobreviviam” em situação de miséria numa sociedade industrializada e sustentada pelo discurso da “modernização” e que, portanto, o crescimento econômico não vinha acompanhado da diminuição da pobreza, mas sim da sua intensificação. A pobreza passa, assim, a ser pauta entre os

governos e campos científicos/acadêmicos que buscavam compreensões mais claras do fenômeno, suas causas e dimensões (Codes, 2008).

Nesse contexto, a administração do estado industrial desejava compreender em termos absolutos as necessidades mínimas para sobrevivência da população empobrecida, de maneira a racionalizar as medidas de contenção da pobreza. Com esse objetivo, iniciaram-se pesquisas nutricionais que “buscavam estabelecer as quantidades de itens alimentares que garantissem a ingestão mínima de energia e de nutrientes necessários para assegurar a vida de uma pessoa” (Codes, 2008, p. 11).

Essa ideia, surgida na Inglaterra por volta de 1890 e difundida por outros países no decorrer do século XX, consiste no primeiro entendimento abordado por Codes (2008): a **ideia de subsistência**. Resume as necessidades humanas como meramente físicas e ainda imprime a problemática da quantidade de alimentos necessários à sobrevivência de uma pessoa, ignorando que:

[...] as pessoas não são apenas organismos individuais que requerem a reposição de suas energias corporais, mas seres sociais, que desempenham papéis de trabalhadores, cidadãos, pais, parceiros, vizinhos e amigos. Não são apenas meros consumidores de bens materiais, mas produtores daqueles bens e participantes ativos de complexos círculos sociais. São indivíduos que dependem de instalações e serviços públicos coletivamente providos, necessidades estas tidas como universais, em vez de restritas às sociedades industriais ricas (TOWNSEND, 1993, p. 31). Uma outra limitação apontada nessa abordagem é que a obtenção da medida das necessidades básicas de alimentação é mais problemática do que políticos e cientistas sociais a têm tradicionalmente assumido. A quantidade e o custo de gêneros alimentícios variam conforme os papéis sociais desempenhados pelas pessoas, os hábitos alimentares observados, e os tipos de comida disponíveis em cada sociedade por meio de seus mecanismos de produção e de seus mercados. Em síntese, necessidades alimentares são condicionadas socialmente [...] (Codes, 2008, p. 12).

Esse entendimento corresponde, na atualidade, à pobreza absoluta, ou seja, diretamente associada às necessidades físicas e à satisfação dos mínimos sociais para sobrevivência humana. Encaixa-se em um entendimento neoliberal, que justifica a pobreza somente pelos fins econômicos e vincula a sua superação ao alcance de um certo nível de renda monetária.

As críticas realizadas à ideia de subsistência abriram espaço para um novo entendimento, o das **necessidades básicas**, que contempla as necessidades físicas

individuais e familiares. No entanto, agrega a fundamentalidade de acesso também aos serviços coletivos essenciais, “providos por e para a comunidade como um todo, como água potável, serviços sanitários, transporte público, saúde, educação e acesso à cultura” (Codes, 2008, p. 13 *apud* Rocha, 2003, p. 20).

A discussão da pobreza a partir das necessidades básicas individuais e coletivas cedeu espaço para reconhecer o acesso a serviços essenciais como direito de todo cidadão e para imprimir uma abordagem multifacetada a respeito do fenômeno, mas, ainda assim, com dificuldades para transformar o entendimento em ações “antipobreza” (se é que isso seja possível em uma sociedade estruturalmente capitalista):

[...] Tais dificuldades residem na produção de critérios aceitáveis para a escolha e definição dos itens a serem incluídos, uma vez que as necessidades de populações não podem ser definidas adequadamente apenas por referência aos aspectos individuais físicos e às mais evidentes provisões de serviços requeridos pelas comunidades locais. Estas especificações não podem ser absolutas, pois dependem de assunções que têm que ser feitas sobre o desenvolvimento e o funcionamento de cada sociedade (Codes, 2008, p. 13).

As necessidades básicas são essenciais e universais, todos têm direito de acessá-las, porém não podem ser absolutas, já que são medidas a partir do funcionamento e das características que variam de sociedade para sociedade, sendo, portanto, relativas à forma de atender a cada uma delas. Outro ponto que Codes (2008) analisa, com base em Townsend (1993), é o fato de o estabelecimento das necessidades básicas não contemplar grupos específicos de cidadãos, como as minorias étnicas, as mulheres, os idosos, as crianças, as juventudes, dentre outros que fazem parte de uma “estrutura social” e vivenciam uma pobreza severa e muito particular (às suas questões):

[...] a investigação destas condições e situações específicas é inseparável de análises e julgamentos mais gerais, tendo em vista que a presença de pobreza em uma sociedade é sintoma da existência de uma estrutura social que a condiciona. É no bojo de tal estrutura mais ampla que seções ou grupos da população experimentam riscos mais altos de viverem carências e privações, fazendo com que alguns sejam mais empobrecidos que outros. A partir deste ponto de vista, reforça-se a importância de se analisar esta estrutura social, tanto por razões científicas, como políticas, e sociais (Codes, 2008, p. 15).

Considerando que as necessidades não serão as mesmas entre diferentes localidades, territórios, povos ou grupos pertencentes a diferentes contextos sociais, reforça-se o caráter relativo da pobreza, ou seja, o fato de “não possuir meios necessários para viver, de modo satisfatório, na sociedade em que se vive” (Nascimento, 2013, p. 38). Esse entendimento insere a pobreza como uma **privação relativa** em qualquer espaço da vida, seja no trabalho, no lar, na comunidade ou na família, de maneira que as pessoas pobres serão aquelas sem condições para obter o suficiente (no todo ou em parte de alimentação, conforto e serviços) para se viver bem na realidade em que estão inseridos, de espaço, tempo e cultura (Codes, 2008).

Assim, a privação relativa a uma vida digna denota também a privação do acesso aos direitos inerentes a todo ser humano, logo, à cidadania. Surge uma relação indissociável compreendida, a partir de então, entre a pobreza e a cidadania, de maneira que:

[...] fica claro que pobreza e cidadania são questões indissociáveis, pois a pobreza explicita justamente iniquidade inscrita na trama social. Conforme o entendimento de Telles (1999a, p. 129), “(...) no horizonte da cidadania, a questão social se redefine e o ‘pobre’, a rigor, deixa de existir. Sob o risco do exagero, diria que pobreza e cidadania são categorias antinômicas. Radicalizando o argumento, diria que, na ótica da cidadania, pobre e pobreza não existem. O que existe, isso sim, são indivíduos e grupos sociais em situações particulares de denegação de direitos” (Codes, 2008, p. 16).

A partir disso, tem-se o distanciamento cada vez maior das abordagens que denotam a pobreza unicamente associada à baixa renda, dando valor à compreensão de que os estudos científicos precisam levar em conta os diversos aspectos materiais e sociais que inserem os indivíduos na condição de empobrecidos.

Por fim, a evolução nos entendimentos produzidos chega às contribuições de Amartya Sen, que “insere a reflexão acerca da pobreza no campo de pensamento sobre justiça social, sobre igualdades e desigualdades” (Codes, 2008, p. 19), relacionando-a à **privação de capacidades básicas**. Esta significa a capacidade que o indivíduo possui de estar bem, de ser bem nutrido, de estar saudável e viver com boas condições. Não se trata de ter um bem, mas da capacidade ou não de obtê-lo. Realiza uma ligação entre capacidades e funcionamentos, sendo estes tanto de natureza física (estar bem nutrido, vestir-se adequadamente, habitar moradia digna, estar

saudável etc.) quanto de natureza complexa e social (viver em comunidade), assim a capacidade de “funcionar” de cada pessoa determina as suas realizações e o seu bem-estar (Codes, 2008).

A pobreza, nessa perspectiva, está estreitamente ligada à impossibilidade de realização de funcionamentos, assim:

para que uma pessoa saia da pobreza e passe a levar uma vida digna e integral, ela deve desenvolver capacidades, por meio de ações individuais e coletivas, que conduzam à melhoria de suas condições de vida e mesmo à superação dos movimentos circulares, reiterativos e desvantajosos que engendram as situações de carências e privações (Salles; Tuirán, 2002, p. 67 *apud* Codes, 2008, p. 20).

A concepção de que a ausência ou a baixa renda é uma das principais causas da pobreza é abordada e aceita por Amartya Sen, compreendendo a sua relevância na privação ou não das capacidades. Mas o autor vai além e reflete que o fenômeno é o resultado de um conjunto de fatores que atuam sobre o indivíduo. A breve contemplação desses entendimentos construídos no decorrer dos anos fez-se importante neste trabalho para compreender a complexidade que envolve o fenômeno pobreza e como as suas percepções foram paulatinamente ampliadas até chegar na perspectiva da multidimensionalidade. Esta, por sua vez:

[...] se trata de um fenômeno social complexo, referente não apenas a privações em termos de necessidades materiais de bem-estar, mas também à negação de oportunidades de se levar uma vida dentro de padrões aceitáveis socialmente. A multiplicidade de carências e penúrias impostas àqueles que vivem em situações de pobreza faz com que suas existências possam ser prematuramente encurtadas, além de duras, dolorosas e perigosas. Em suas manifestações subjetivas, o fenômeno provoca nas pessoas sentimento de impotência diante de seus destinos, de falta de esperança, de vulnerabilidade, de insegurança e de falta de poder político. Além disso, como a pobreza não se esgota nos aspectos materiais e individuais, mas inclui as relações sociais, como o acesso ao trabalho e à assistência, as abordagens multidimensionais abarcam ainda dimensões sociais e mesmo políticas relacionadas a essa questão (Salama; Destremau, 2001, p. 113-114; United Nations, 2002, p. 17; Anand; Sen, 2003, p. 204, *apud* Codes, 2008, p. 24).

A vulnerabilidade social é também abordada, pois, se bem observado nas reflexões realizadas, sempre vai aparecer “associada à pobreza – como causa ou consequência – ou como uma condição que vem associada à pobreza” (Cararo, 2015, p. 146). Logo, caracteriza-se pelas privações de camadas da população à renda, mas também aos

serviços públicos e sociais de qualidade, às relações sociais, familiares e comunitárias de caráter positivo, aos trabalhos qualificados, além da vivência em territórios dotados de adequada infraestrutura urbana e social (Carneiro, 2005). É formada por diversos aspectos, isolados ou em conjunto, que inserem o indivíduo em situação de vulnerabilidade social, como explicado a seguir:

[...] O não-acesso a determinados insumos (educação, trabalho, saúde, lazer e cultura) diminui as chances de aquisição e aperfeiçoamento dos eventuais recursos materiais ou simbólicos que são fundamentais para que as populações vulnerabilizadas aproveitem as oportunidades oferecidas pelo Estado, mercado e sociedade para ascender socialmente (Carneiro, 2005 *apud* Cararo, 2015, p. 147).

As questões identificadas na descrição da pobreza e da vulnerabilidade social aparecerão intensamente nas características do território escolhido para esta pesquisa, a região da Grande Terra Vermelha, localizada no município de Vila Velha, Espírito Santo. Trata-se de uma localidade situada à margem do município de Vila Velha, distante do centro urbano e administrativo, formada historicamente por ocupação irregular e ausência de planejamento, evidenciando que:

[...] há uma ocultação da classe baixa no panorama da cidade. Esse fenômeno ocorre, em primeiro lugar, pelo fato de os (as) pobres viverem geralmente em bairros longínquos e isolados, como vilas, morros e favelas, de infraestrutura precária em todos os sentidos (transporte público, calçamento, espaço de lazer, iluminação e situação sanitária – esgoto e água tratada). A presença deles(as) passa quase despercebida na vida cotidiana das pessoas de classe alta, sendo apenas notados(as) em situações específicas, a saber, quando transgridem certas convenções sociais ou a lei: então, sua “invisibilidade” se converte em “perigosa visibilidade” (Pinzani; Rego, 2015, p. 23 *apud* Borlini; Paiva, 2021, p. 141).

Assim, em meio à desigualdade, constitui-se marcado pela pobreza e pela sua multidimensionalidade de aspectos estruturais e institucionais, pela vulnerabilidade no acesso às políticas públicas de saúde, assistência social, segurança, dentre outras, pela ausência de infraestrutura urbana adequada e de regularização fundiária, pelo descaso nos investimentos públicos, além das relações de trabalho precarizadas, da violência (que afeta especialmente a juventude) e, portanto, da fragilidade na garantia de direitos e de acesso a uma vida digna pela população que ocupa este território.

Dados encontrados sobre as faces da pobreza na região datam de relatórios construídos a partir do Censo de 2010⁹ e de pesquisa realizada pelo IJSN no ano de 2013, mas, de maneira geral, já afirmam com clareza as marcas de diversas privações que se estendem ao momento atual. Entremeadas às questões econômicas, uma vez que prevalecem famílias com renda de até um salário mínimo mensal e que existem bairros com percentual predominante de ausência de renda (Borlini; Paiva, 2021), outras questões sociais, territoriais, culturais e políticas compõem uma pobreza complexa e multifacetada:

[...] verificou-se no Aglomerado de Terra Vermelha: escolas que funcionam em condições precárias, [...]; unidades de saúde com falta de equipamentos e estruturas deficientes; unidades do CRAS em imóveis mal-conservados; praças e campos abandonados. Ademais, tais equipamentos públicos encontram-se inseridos em um entorno de alta incidência de desordem, caracterizado por esgoto a céu aberto, lixos, lotes vagos, construções abandonadas, presença do tráfico de drogas, tiroteios etc. (IJSN, 2011, p. 56, *apud* Borlini; Paiva, 2021, p. 16).

Dentro da realidade de Terra Vermelha, portanto, não seria possível trazer ao leitor os efeitos da pandemia sobre estudantes jovens do ensino médio sem deixar claro sobre que perspectiva de pobreza estou dissertando e quais marcas de vulnerabilidade social abordo. Pois, de fato, o conjunto de problemas citado acima inerente à Terra Vermelha constitui uma situação de pobreza e de vulnerabilidade social, evidencia as dificuldades e desvantagens pelas quais os grupos empobrecidos são acometidos e o quanto essa realidade dificulta as suas possibilidades de superação. Os espaços escolares, uma vez presentes em territórios empobrecidos, tenderão a viver essa mesma pobreza.

Tendo eu esclarecido a concepção de pobreza e de vulnerabilidade social adotadas para este estudo, é fundamental também lançar luz sobre como essa situação está conectada à educação, a fim de provocar um debate relevante do contexto em questão. No imaginário social, na linguagem comum e na visão da sociedade, a educação aparece como meio de superação da condição de pobreza, sendo “uma relação decisiva na posição econômica e social do indivíduo e do país, sobretudo dos pobres em geral” (Cararo, 2015, p. 150). No entanto, dubiamente, os estudos

⁹ Os dados públicos e eletrônicos mais recentes encontrados sobre a região de Terra Vermelha datam do Censo de 2010, que também é a base de dados utilizada para a construção de outros relatórios sobre a região utilizados neste trabalho.

demonstram que as condições de pobreza e de vulnerabilidade social muitas vezes impedem os indivíduos de alcançar uma educação de qualidade.

Portanto, discutir a pobreza, a vulnerabilidade social e a educação requer percorrer por debates e entendimentos que se complementam ou se diferenciam, dependendo da perspectiva que adotam. Escolhi, por isso, adentrar em novas reflexões e fomentá-las à luz de outros autores, buscar pela aproximação e pelo conhecimento crítico das produções que já foram realizadas acerca do tema para, assim, dar continuidade a este capítulo e às contribuições que ele trará ao trabalho. Além disso, buscar o que já foi produzido constitui etapa importante da pesquisa e, ainda, possibilita “identificar lacunas no conhecimento existente e, conseqüentemente, orientar a pesquisa com o propósito de preenchê-las” (Gil, 2021, p. 74), além de diversificar conceitos e teorias, discuti-los e enriquecê-los.

3.2 EDUCAÇÃO, POBREZA E VULNERABILIDADE SOCIAL

Realizei levantamento bibliográfico em torno do descritor “pobreza, vulnerabilidade social e educação básica”. Busquei produções acadêmicas já publicadas, nacionais, da área temática de Ciências Humanas, vinculadas aos portais virtuais¹⁰ *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Programa de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado em Educação (PPGE), Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), ambos vinculados ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, e Repositório Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (RiUfes). Com exceção do Scielo, onde busquei por artigos, nos demais portais busquei por teses e dissertações.

¹⁰ Optei pelos portais *online* visando à otimização da pesquisa e a um maior leque de publicações, dado que, em período pandêmico, muitas publicações foram disponibilizadas exclusivamente em meio digital.

Quanto ao marco temporal, pesquisei o período compreendido entre os anos de 2003 e 2021, considerando, respectivamente, o início do Programa Bolsa Família¹¹ e a pandemia provocada pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2) que, iniciada no ano de 2019, ainda era uma realidade em 2021, quando elaborei o projeto para a realização da presente pesquisa, com forte impacto na questão da pobreza e da vulnerabilidade social, como citado no início do capítulo.

Ao localizar trabalhos, realizei a leitura do resumo e, em alguns casos, das conclusões finais e partes da obra, como estratégia de refinamento e seleção daqueles que seriam lidos na íntegra. Foram encontrados, a partir dos descritores, 20 trabalhos entre artigos, dissertações e teses. Destes, a análise me possibilitou selecionar 11 trabalhos do banco de dados Scielo, no formato artigo, e apenas um trabalho no banco da Capes em formato de tese de doutorado, que tinham relação direta com o presente estudo.

Vale destacar que não foram encontradas produções em nenhum dos bancos de dados que contemplassem os conceitos de “pobreza e vulnerabilidade social” concomitantemente, assim como “pobreza, vulnerabilidade social e educação básica”. Por isso, pesquisei separadamente “Pobreza e educação básica” (sendo encontradas 13 produções e selecionadas 7) e “Vulnerabilidade social e educação básica” (sendo encontradas 7 produções e selecionadas 5), apesar de apresentá-los neste texto conjuntamente (no total de 12 produções selecionadas). A educação com recorte em “educação básica” também foi uma escolha realizada para não contemplar trabalhos que trouxessem, por exemplo, o ensino superior, a educação não regular ou outros focos que não cabiam à discussão aqui realizada.

No Quadro 1, relacionei os 12 trabalhos que serão abordados na discussão que segue adiante, organizados por autor, temática, ano de publicação e base de dados em que se encontram.

¹¹ Que compõe as políticas de enfrentamento à fome estabelecidas nos Governos Lula e Dilma e representa um marco importante no que tange a um novo olhar sobre a pobreza no país, sendo a fome “uma das suas dimensões mais perversas” (Cararo, 2015, p. 141).

Quadro 1 – Produções acadêmicas com o descritor “Pobreza, vulnerabilidade social e educação”

Autor(es)	Temática	Ano	Base de dados
Silvia Cristina Yannoulas Samuel Gabriel Assis Kaline Monteiro Ferreira	Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição	2012	Scielo
José Carlos Libâneo	O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres	2012	Scielo
Maurício Érnica Antônio Augusto Gomes Batista	A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável	2012	Scielo
André Pires	Afinal, para que servem as condicionalidades em educação do Programa Bolsa Família?	2013	Scielo
Natalia de Souza Duarte	O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível	2013	Scielo
Marlene de Fátima Cararo Pires	O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros Programas Sociais Federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões	2015	CAPES
Adir Valdemar Garcia Jaime Hillesheim	Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais	2017	Scielo
Vanda Mendes Ribeiro Cláudia Lemos Vóvio	Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território	2017	Scielo
Luana Costa Almeida	As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial	2017	Scielo
Dhyovana Guerra Ireni Marilene Zago Figueiredo	Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018)	2021	Scielo
Denise De Sordil Wenceslau Gonçalves Neto	A Educação nos Programas Sociais Brasileiros: pobreza e trabalho	2021	Scielo
Sandra Gomes Francymonni Yasmim Marques de Melo	Por uma abordagem espacial na gestão de políticas educacionais: equidade para superar desigualdades	2021	Scielo

Fonte: elaborado pela autora.

Os trabalhos escolhidos trazem contribuições significativas ao debate que se pretende engendrar. A relação entre a pobreza, a vulnerabilidade social e a educação, mesmo

que ainda demande uma melhor percepção por parte da sociedade, possui discussões aprofundadas e instigadoras. Trazem, por caminhos distintos, uma ideia comum, nascente da sociedade capitalista: a educação como meio de superação da condição de pobreza e, quando mais intimamente ligados à vulnerabilidade social, abordam também a noção de desigualdade social, os efeitos no desempenho escolar e as vulnerabilidades do território.

Iniciando os aprofundamentos, Guerra e Figueiredo (2021), ao buscar compreender as proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira, sinalizam os investimentos na educação básica como uma estratégia do Banco Mundial para reduzir a pobreza. Apontam o país como um dos mais desiguais do mundo, nos quesitos oportunidades econômicas e acesso a serviços básicos, ainda que, a partir de 2003 (que se destaca como o ano da implantação do Programa Bolsa Família) tenha alcançado a redução da pobreza, alinhando acesso à saúde, à educação básica e aos programas de transferência de renda. O ensino público, entretanto, na avaliação do Banco Mundial, mantém-se com baixa qualidade e interfere nas possibilidades de “prosperar na vida”:

As crianças de lares marginalizados são as que mais necessitam de uma boa educação para prosperar na vida. Mas sem aprendizagem, a educação não pode ser o fator determinante para pôr fim à pobreza e promover a prosperidade compartilhada. (Banco Mundial, 2017a, p. 1, tradução nossa, *apud* Guerra; Figueiredo, 2021, p. 8).

Nas entrelinhas (e em uma perspectiva capitalista), a educação de qualidade ofertaria aos mais pobres as habilidades e competências necessárias para ingressar no mercado de trabalho e, logo, sair da pobreza, o que impulsionaria também o crescimento econômico. Garcia e Hillesheim (2017) denominam essa “estratégia” como círculo virtuoso da economia, estando a educação no seu cerne.

Destaca-se, entretanto, forte alinhamento das proposições do Banco Mundial aos interesses neoliberais, fazendo da educação uma saída “estratégica” para os ajustes estruturais da sociedade capitalista, para compensar a ausência de outras políticas públicas e para atender aos interesses do mercado. Não por acaso, tornou-se, no decorrer dos anos, um grande parceiro e incentivador do setor privado na educação.

Como pontua Marlene Cararo, a “perspectiva de uma vida melhor e da superação da pobreza e da vulnerabilidade sempre vem acompanhada da importância da educação” (Cararo, 2015, p. 150). Tanto é que a educação se configurou como uma das condicionalidades do Programa Bolsa Família (PBF), constituído em 2003 pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tornando-se significativo na redução dos índices de pobreza no país. O Programa estabeleceu condicionalidades ligadas à saúde e à educação, prevendo-as como medidas de enfrentamento à pobreza, assim entendidas no texto de André Pires:

Em longo prazo, as condicionalidades previstas, notadamente aquelas vinculadas à educação, teriam como propósito enfrentar os mecanismos de reprodução da pobreza. Em relação à educação, a exigência de frequência escolar mínima, para crianças e jovens de famílias atendidas pelo Programa Bolsa Família, foi estabelecida com intuito de romper o chamado ciclo intergeracional da pobreza. Neste entendimento, o incremento da frequência escolar de crianças e jovens de famílias pobres promove melhores condições para que essas pessoas ingressem no mercado de trabalho, quando adultas, aumentando a renda e, conseqüentemente, fazendo com que saiam da condição de pobreza em relação à geração de seus pais [...] (Pires, 2013, p. 514).

A superação da condição de pobreza, segundo Pires (2013), seria assegurada por meio das condicionalidades estabelecidas pelo PBF da seguinte maneira:

[...] os filhos dos mais pobres, por meio do acesso aos serviços de educação e saúde, ampliarão seu Capital Humano¹² e, assim, obteriam maiores possibilidades de ingressar no mercado de trabalho, gerar renda e sair da condição de pobreza quando adultos (Pires, 2013, p. 515).

Resumir, entretanto, os currículos escolares à obtenção de um conjunto de habilidades que levariam o indivíduo a conquistar as capacidades (capital humano) necessárias para melhorar suas condições de vida recai, como defendido por Pires (2013), em uma educação vista como investimento ou bem intermediário, que funciona conforme os interesses do mercado capitalista (desigual, meritocrático,

¹² Conforme abordado por Pires (2013, p. 516), o Capital Humano, no contexto da educação, significa: “De maneira muito esquemática, a Teoria do Capital Humano entende que as diferenças nas capacidades adquiridas pela mão de obra ao longo do tempo são tributárias dos investimentos feitos no trabalho, entendido como capital. Como qualquer tipo de investimento, aquele realizado em si mesmo deve proporcionar um retorno futuro para seu proprietário. É nesse ponto que entra a educação dentro da Teoria do Capital Humano, que passa a ser concebida como um bem intermediário, portanto investimento, cujo consumo promoveria o incremento de um conjunto de habilidades e destrezas, formadoras de capital humano”.

seletivo), sendo, conseqüentemente, uma visão que desvaloriza a educação como formadora da pessoa humana, na sua forma integral.

Além disso, e apesar de o PBF ser citado entre os trabalhos selecionados como um dos maiores programas de transferência de renda mínima já existente, sem eximir a sua importância, o alívio da pobreza precisa problematizar questões mais amplas, como a dinâmica de acumulação da riqueza (Sordil; Gonçalves Neto, 2021):

[...] visto pela ótica dos programas de transferência condicionada de renda mínima, além de se considerar que o rompimento do ciclo intergeracional da pobreza deve estar centrado em melhores condições de acesso à educação, é preciso “[...] considerar que a causa estrutural da pobreza no Brasil é a desigualdade na distribuição da renda e da riqueza socialmente produzida mais do que a incapacidade de geração de renda” (Silva; Yazbek; Giovani, 2014, p. 220 *apud* Sordil; Gonçalves Neto, 2021, p. 15).

Assim, não basta garantir a frequência escolar ou fazer com que os empobrecidos construam competências e habilidades mínimas para acessar o mercado de trabalho, uma vez que falamos de um fenômeno multifacetado e produto do modo de produção e reprodução capitalista. Por conseguinte, mantém-se o paradoxo apresentado por Cararo (2015) no debate entre a educação e a pobreza: “antídoto contra os males da pobreza *versus* reprodutora da ordem social estabelecida” (Cararo, 2015, p. 151). Mantendo-se no papel de “reprodutora da ordem social estabelecida”, a escola tende a não conseguir enxergar as multifaces da pobreza nos estudantes que a compõem, isto é, os aspectos econômicos, sociais e políticos que, uma vez fragilizados, os colocam na situação de empobrecidos.

Duarte (2013, p. 357), nessa mesma problematização, alerta sobre um “imenso quantitativo de pobres nas escolas públicas do Brasil que não são considerados nem por essas instituições nem pelas políticas educacionais”, formando uma população discriminada, silenciada e negligenciada no cotidiano escolar e no modo de funcionamento das escolas, cuja dinâmica não abre espaço para a sensibilidade, o respeito e a solidariedade diante de todos os aspectos que geram uma situação de pobreza.

E em meio à invisibilidade dos empobrecidos, a escola tende a rotulá-los, normalmente como indisciplinados, defasados, atrasados, ou seja, se

desresponsabiliza e culpa os próprios empobrecidos pela condição de pobreza, estigmatizando-os e mostrando-se incapaz de compreender todas as questões de ordem econômica, social, cultural, dentre outras, que os inserem em tal condição.

De fato, ao lidar com um fenômeno multifacetado, é ilusório acreditar que o grau de escolaridade permaneça sendo a solução para sair da condição de pobreza. Yannoulas, Assis e Ferreira (2012, p. 342-343), em concordância com Cararo (2015) outrora citada, reforçam o dualismo em torno da educação formal:

De um lado, a educação formal é analisada de maneira positiva, como motor para a ruptura da desigualdade social, propiciando a mobilidade social da população pauperizada e promovendo uma cidadania crítica [...]. De outro lado, numa visão negativa, a educação formal pode ser considerada reforçadora da desigualdade social na sociedade capitalista, uma vez que o sistema educacional se centra na distribuição de certificações educacionais, exigindo que a população historicamente desfavorecida supra uniformemente as exigências de uma instituição escolar moldada segundo parâmetros que lhe são alheios [...].

Admitem o papel central que a escola ocupa na sociedade, “sendo muitas vezes a única representação do poder público em determinados espaços geográficos” (Yannoulas; Assis; Ferreira, 2012, p. 345) e ainda a percebem como uma instituição capaz de centralizar ações importantes voltadas para a saúde, para a alimentação e, mais tarde, para os programas de transferência de renda, ultrapassando um caráter apenas educativo. Porém, ao mesmo tempo, defendem a necessidade de os atores escolares envolvidos na construção da política pública de educação – professores, gestores e o próprio Estado – ultrapassarem a visão cognitiva e meramente pedagógica atribuída a cada estudante vinculado à escola.

É preciso, portanto, enxergá-los além, passando a considerar seus aspectos econômicos, políticos e culturais. Enquanto isso não for considerado, permanecerá a visão negativa da escola, aquela que reproduz a desigualdade dentro de si:

[...] os alunos pobres no Brasil são a maioria: 17 milhões de beneficiários do Programa Bolsa Família em um contingente de 34 milhões, e a escola não os enxerga! [...] o foco do programa que resolveria os problemas identificados está na compensação de déficits que são atribuídos aos indivíduos e às suas famílias, nunca ao sistema escolar e muito menos ao sistema capitalista como um todo (Yannoulas; Assis; Ferreira 2012, p. 345).

O fracasso escolar dos alunos não é “a combinação de esforço pessoal e imparcialidade da escola”, pelo contrário, “a baixa qualidade educacional das escolas públicas que atendem a população pouco favorecida contribui para o aprofundamento da pobreza e da desigualdade social [...]” (Guimarães-Iosif, 2009, *apud* Duarte, 2013, p. 347), o que corrobora, na oferta, a escola do conhecimento para os ricos e a escola do acolhimento social para os pobres.

As escolas públicas se baseiam em condições mínimas de aprendizagem, no mínimo necessário para a sobrevivência, e a elas é incumbida a missão de “incluir as populações excluídas ou marginalizadas pela lógica neoliberal, sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas” (Libâneo, 2012, p. 23). Particularmente, não avalio como “bons professores”, mas sim como baixos salários dos professores, descaso com as formações e investimento estrutural aquém do necessário, além de deixar de lado as inovações pedagógicas. Essa escola, entretanto, é a oferecida ao pobre, à população excluída e marginalizada pela sociedade neoliberal; aos ricos e favorecidos economicamente, socialmente e politicamente, a escola pública não serve. Por trás disso, corrompe-se a universalização da educação e o acesso igualitário ao que se tem como um direito social básico de todo ser humano, independentemente de sua classe social. Assim, não há outro resultado a não ser o incremento das desigualdades sociais.

Sordil e Gonçalves Neto (2021) destacam o papel do Estado, remetendo a ele a responsabilidade pelas condições que levam à pobreza e, ao mesmo tempo, pela ausência de condições que poderiam ocasionar a sua eliminação. Tal responsabilização que recai sobre as famílias e os alunos empobrecidos, considerados como “defasados”, “desinteressados” e “evadidos”, deveria estar sobre o Estado, que de fato possui o encargo de garantir o direito à educação gratuita e de qualidade a todos, porém de maneira igualitária, não apenas acessível. Na mesma proposta e citando mais uma vez Duarte, caminho para a defesa de uma escola justa gerida por políticas públicas efetivas e investimento compatível a tal fim:

Apontar desafios e fragilidades da política educacional deve seguir a linha de corroborar para a existência de uma escola justa, que ainda não existe, mas que deve ter a força de um futuro cada vez mais próximo. É fundamental termos a igualdade como condição possível para transformar o presente e eleger o território escolar como lócus privilegiado para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais de grande parte das crianças e adolescentes que frequentam a escola, por meio de ampliação em seu financiamento e de políticas intersetoriais à educação (Duarte, 2013, p. 359).

Gomes e Melo (2021), ao discorrerem sobre as relações existentes entre desempenho escolar, características individuais e o local de moradia (compreendendo a vulnerabilidade social relacionada às condições do território dos estudantes), reiteram que o efeito da educação nos males da pobreza, ou seja, no alcance de oportunidade e superação da condição de pobreza dos indivíduos, também depende da escola a que eles têm acesso. Quando os lugares mais vulneráveis, onde se concentram maior número de alunos nas escolas públicas, são os que menos recebem investimentos em todos os seus sentidos (financeiro, formativo, estrutural etc.), o princípio igualitário e isonômico da educação brasileira é ameaçado.

Atribuem essa realidade aos fatores externos à escola, mas também à alocação de recursos e de outras iniciativas por parte dos gestores da política educacional, isso porque as escolas dos territórios vulneráveis perdem em infraestrutura, em formação continuada, em condições favoráveis de trabalho, em valorização docente e em outras pautas que dizem respeito à qualidade da educação, indo além do acesso. Vai ao encontro do que Ribeiro e Vóvio (2017) afirmam ao analisarem os resultados de pesquisas sobre a influência da vulnerabilidade social dos territórios das grandes cidades na produção da desigualdade escolar:

A principal evidência de efeito território sobre as oportunidades educacionais encontrada por esses pesquisadores – notada por meio de procedimentos estatísticos – é que os alunos com baixos recursos culturais familiares que estudam em escolas de entorno mais vulnerável tendem a obter desempenho pior; em contrapartida, alunos com mesmos recursos culturais, quando estudam em contextos menos vulneráveis, obtêm desempenho melhor. A situação é equivalente para alunos com maiores recursos culturais: quando estudam em contextos mais vulneráveis, tendem a apresentar desempenhos piores (Ribeiro; Vóvio, 2017, p. 76).

Em meio às disparidades na organização das metrópoles, restam aos territórios segregados “a proximidade ou o afastamento de bens, como equipamentos educativos, meios de transporte, saneamento, hospitais, bibliotecas; [...]” (Bourdieu,

1997; Kowarick, 2009 *apud* Érnica; Batista, 2012, p. 642), o que, de fato, concomitantemente influencia na trajetória escolar que cada indivíduo irá construir, portanto, “quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais por ele oferecidas” (Érnica; Batista, 2012, p. 646). Logo, retorno à afirmativa de que é um desafio, que cabe à escola, compreender as questões dos seus educandos, pois cada vivência que um educando possui, seja ela de qualidade ou de ausências, adentrará a escola juntamente com ele.

Portanto, evidencia-se a impossibilidade de a escola atingir eficiência no processo de ensino-aprendizagem sem considerar os aspectos sociais, econômicos e culturais dos seus educandos:

Em outras palavras, as condições socioeconômicas, culturais e de subsistência em que as crianças chegam e frequentam a escola são essenciais para que o projeto escolar logre êxito, avaliado [lamentavelmente] em parte por meio de testes padronizados (Almeida, 2017, p. 368).

Almeida (2017) defende a impossibilidade de tomar os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), por exemplo, como meio absoluto de mensuração das instituições escolares, como acontece atualmente. Ainda que os dados do Ideb estejam correlacionados com os índices socioeconômicos das escolas avaliadas, em uma mesma zona de vulnerabilidade social (e/ou de pobreza) existem aspectos que se comportam de maneira heterogênea, como estrutura, vivências e situações que vão de fato impactar no funcionamento da escola. Além de mencionar variações entre os aspectos socioeconômicos, na capacidade de acompanhamento familiar, dentre outras características que interferirão no resultado. Por isso, conclui:

Relacionando essa constatação ao papel da escola na sociedade, destaca-se a contradição de se tentar fazer essa instituição trabalhar para a garantia da igualdade social quando ela é tão dependente de condições sociais mais positivas para o desenvolvimento de seu trabalho (Almeida, 2017, p. 380).

É necessário, portanto, que esses aspectos sejam vistos e considerados pelos gestores públicos ao pensarem as estratégias educacionais, de maneira a fugir apenas da mensuração de resultados e de análises meritocráticas para avaliar

processos e estabelecer metas e ações que encontrem possibilidades concretas para superar as desigualdades no ensino.

Para concluir, como aponta Mézáros (2008, *apud* Almeida, 2017, p. 380), acredito que “uma reformulação significativa da educação necessitaria da correspondente transformação do quadro social”. Isso porque a pobreza multidimensional, reflexo da forma de produção e divisão da riqueza numa sociedade capitalista, dificilmente será superada apenas pela educação. A educação é fundamental e transformadora, isso não se questiona, mas os reflexos das desigualdades sociais, da pobreza, da vulnerabilidade social presentes nos territórios sempre estarão também dentro das escolas. Se não considerados e não articulados a outras políticas públicas, permanecerão tornando os sujeitos empobrecidos cada vez mais invisíveis e estigmatizados.

Se os territórios mais vulneráveis recebem os menores investimentos em estrutura, recursos humanos, formações continuadas, entre outros, é sim muito mais do que “capacidade” de educar-se, gerar renda e sair da condição de pobreza o que os estudantes empobrecidos vivenciam, pois as condições que eles recebem pela sociedade são compatíveis à manutenção da condição em que estão. Logo, também não é possível atribuir à pandemia da covid-19 a desigualdade educacional, apenas o seu aprofundamento, já que as condições oferecidas aos empobrecidos já eram desfavoráveis muito antes de a pandemia existir.

No próximo tópico me atentarei a aprofundar o debate sobre esses sujeitos que chegam à escola e se deparam com todas as singularidades e desigualdades citadas. São jovens repletos de desafios geracionais, econômicos, sociais e culturais que lhes são dados desde o seu nascimento na condição de empobrecidos. São ainda ocupantes do ensino médio, última etapa da educação básica, atravessada por interesses antagônicos, históricos, neoliberais e, logo, mercadológicos e meritocráticos. Sobreviventes, portanto, de um sistema excludente e das multífaces da pobreza e da vulnerabilidade social que vivenciam dentro e fora das suas escolas.

3.3 O QUE ELES FALAM SOBRE OS JOVENS NÃO É SÉRIO: ADENTRANDO NA REFLEXÃO SOBRE AS JUVENTUDES [EMPOBRECIDAS]

Contemplar o debate sobre as juventudes requer adentrar num campo de diferentes abordagens teóricas e analíticas, construídas ao longo da história e a partir de entendimentos distintos, muitas vezes desconhecidos, menosprezados e até mesmo não “levados a sério” pela sociedade. Algumas dessas abordagens definem a juventude (frisa-se, no singular) como uma fase da vida (transição entre a infância e a vida adulta, misturando-a à adolescência) estabelecida por uma faixa etária determinada, cujos sujeitos possuem características similares e homogêneas.

Outras, a partir de novas perspectivas, percebem a juventude para além de uma etapa da vida, mas sim como uma condição social constituída e influenciada por diferentes aspectos, sejam eles de classe, de gênero, de raça, de etnias etc., que traçarão, para cada sujeito, meios e condições de experienciar diferentes identidades juvenis (Brito, 2009). Enquanto processos pelos quais os indivíduos percorrem e não meramente como um intervalo entre idades, tende a considerar que são vividos de maneiras distintas e, então, nas suas várias formas, se constituem nas diferentes “juventudes”.

Pais (1990) elabora uma discussão em torno desses dois eixos semânticos que envolvem as juventudes: aquele que a vê como uma fase da vida (unidade) e aquele que a vê como produto de diferentes atributos sociais (diversidade). As fases da vida (infância, adolescência, juventude, vida adulta e velhice), entretanto, do ponto de vista sociológico, esbarram nas categorias que as definiriam, voláteis naturalmente, tendo em vista as mudanças históricas e sociais vividas e surgidas ao longo do tempo. Assim, é uma evidente manipulação considerar que os jovens sejam pertencentes a um grupo que possui interesses em comum se na sua essência é possível identificar manifestações de sentidos que se diferenciam nos comportamentos cotidianos, no modo de pensar e de agir, nas perspectivas de presente e de futuro e em outros fatores que os constituem, gerando o que Pais (1990) denomina de “paradoxos da juventude”.

Definir as juventudes como uma etapa da vida pode recair na diminuição da sua fundamentabilidade na constituição do indivíduo, pois a visão dos jovens como um “vir

a ser” (Dayrell, 2003), sempre aguardando a fase de maturidade da vida adulta, contribui também para a sua invisibilidade, tendo em vista que os artefatos sociais, culturais, políticos, históricos e até econômicos que o constituem (seus paradoxos) não são explorados, tampouco percebidos.

Essa invisibilidade, o foco nos jovens do futuro em vez da preocupação com suas necessidades do presente e a percepção homogênea sobre as suas características, que desconsidera aspectos importantes ligados a classe social, gênero, cor, raça ou qualquer outra singularidade, acaba por culminar na criação de direitos universais por parte do Estado, que, ao inibir o particular, não poderá ser igualmente alcançado por todas as “juventudes” (Abramo, 2005).

Não por acaso, os programas sociais destinados às juventudes estão prioritariamente focados na educação, com enfoque em treinamento e qualificação, de modo que os jovens alcancem o lugar “desejado” no mercado de trabalho (normalmente atribuído por uma sociedade treinada pela lógica capitalista, que é meritocrática e mercadológica) e então, numa trajetória linear, saiam da casa dos pais, constituam moradia, família e, assim, ingressem na vida adulta.

Sposito e Carrano (2003) fertilizam essa discussão, incluindo a reflexão de que esses programas são, além de uma forma de criar mão de obra qualificada e tornar os jovens em adultos, também um meio de estabelecer controle social sobre um possível “problema” na sociedade:

É preciso reconhecer que, histórica e socialmente, a juventude tem sido considerada como fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados “problemas sociais” [...] (Sposito, 1997, 2002 *apud* Sposito; Carrano, 2003, p. 19).

A visão das juventudes como “problema social” está relacionada a uma percepção equivocada de violência, desordem social e ausência de controle: “[...] quase todas as justificativas de programas e política para jovens, [...] enfatizam o quanto tal ação pode incidir na diminuição do envolvimento dos jovens com a violência” (Abramo, 2005, p. 21). A violência atribuída ao jovem (especialmente o jovem negro, pobre e morador de periferia) já era presente antes mesmo que qualquer indivíduo fizesse parte das

juventudes. Assim sendo, o problema não são os jovens, mas sim como a sociedade os enxerga ou as condições que a sociedade desigual impõe a eles (Dayrell; Carrano, 2014).

Recentemente, acrescentou-se a visão sobre os jovens reduzida à proximidade e influência na cultura, [...] “como se ele só expressasse sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais” (Dayrell, 2003, p. 41). A cultura, ainda que não o único, faz parte de um dos aspectos que constituem as juventudes, por isso, é importante considerá-la como um item marcante entre os jovens e que traz para a sociedade contribuições importantes, como os *rappers*, o *funk*, a cultura dos guetos, a arte expressa no grafite, no *slam*, o modo de se vestir, o gosto por tatuagens e, no século XXI, o uso da internet e das redes sociais como meio de manifestação e de criatividade. Para José Machado Pais, a cultura juvenil possui forte influência sobre os jovens, porém serão “mais ou menos prevaletentes e diferentemente vividos segundo os meios e as trajetórias de classe em que os jovens se inscrevem” (Pais, 1990, p. 163).

Mas, contrariamente à ideia de problema social, Abramo (2005, p. 21) acrescenta um ponto de vista diferente dentro do contexto do mercado de trabalho: os jovens vistos como agentes do desenvolvimento local, tendo em vista sua capacidade tecnológica e de desenvolvimento de diversas competências necessárias ao mundo do trabalho. E, ainda, os jovens engajados nas pautas políticas e sociais, com amplo desempenho na figura de agente de transformação social.

Os sujeitos deste trabalho são jovens, entre 18 e 20 anos de idade, estudantes, estiveram na etapa final da educação básica, o ensino médio, residem em região marcada pela pobreza e pela vulnerabilidade social e representam, portanto, as categorias propostas. O fato de serem jovens imprime a fundamentalidade de um debate aprofundado, por esse motivo, optei por inicialmente apresentar as complexidades em torno das juventudes.

Não serão vistos como parte de uma etapa da vida, mas mencionados e estudados a partir das transformações próprias da sua faixa etária (sem se limitar a uma passagem), distinguindo-os das visões negativas ou da invisibilidade, alcançando-os

primeiramente no modo presente e em busca de políticas centradas na sua constituição como cidadãos, percebendo-os de modo integral, digno de ações e intervenções intersetoriais. E, ainda, com destaque aos jovens submetidos à condição de pobreza, cujas expressões das contradições da sociedade capitalista são patentes. Continuarão sendo aqui denominados como jovens ou como juventudes, no plural, dando destaque às suas diversas formas de ser e de existir na sociedade.

A partir dessa escolha, me servirei de duas construções e de algumas problematizações decorrentes que foram importantes para elaboração das minhas ideias e que complementam e questionam o debate anterior, que fala sobre a redução do jovem a uma fase da vida, única e homogênea: em primeiro, a de sujeito social, como já citado previamente, em que consultei Juarez Dayrell e, em segundo, algumas críticas a essa construção, assim como a de juventudes como uma categoria social, para a qual citarei Luiz Antônio Groppo.

Cada indivíduo jovem se constituirá como sujeito social a partir das próprias especificidades e vivências no mundo das relações sociais com o outro, mas sem perder a sua singularidade. Dayrell (2003), a partir das conceituações construídas por Bernard Charlot (2000), define o sujeito social da seguinte forma:

[...] ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade [...] (Dayrell, 2003, p. 42-43).

Eis aqui o grande risco das políticas ou das definições sobre juventudes no viés homogêneo e universal: a ausência das especificidades que compõem as diferentes “juventudes”, de cunho social, político, econômico, racial, identitário etc., com sério risco de ampliar as desigualdades:

[...] entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e

pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens pesquisados constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes (Dayrell, 2003, p. 42).

Essa noção de jovens como sujeitos sociais se apresenta como fortalecimento do jovem como sujeito de direitos e, por isso, “[...] evitaria que os jovens fossem tratados de modo similar às crianças e adolescentes, ao se reconhecer a maior capacidade de ação social dos primeiros” (Dayrell, 2003) e, então, criaria políticas que fortalecessem seu papel e suas conquistas na sociedade.

No entanto, é preciso avaliar todo esse processo com cuidado e de modo crítico. No Brasil, a década de noventa foi marcada por lutas democráticas, dando maior visibilidade aos indivíduos como seres dotados de direitos. Entretanto, foram mais significativos e tornaram-se muito mais explícitos para a sociedade brasileira os debates e direcionamentos voltados para os adolescentes, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), publicado em 1990, e seus desdobramentos no âmbito das políticas e ações voltadas para esse público, dentre eles, os Conselhos Tutelares, os Conselhos de Direitos, as medidas socioeducativas e o olhar para o adolescente como sujeito de direito e em formação, sendo a sociedade, o Estado e a família responsabilizados.

O ECA não contemplou, entretanto, as juventudes na sua integridade, tão menos as qualificou ou as priorizou, tendo em vista que permaneceu patente nas políticas públicas e nas ações da sociedade civil um paradigma que aproximava a juventude da adolescência, gerando até mesmo uma confusão entre as particularidades de cada público.

Como sinalizado, não considero as juventudes apenas como uma etapa da vida que seja homogênea, transitória e linear, ou como uma idade cronológica, mas, de qualquer modo, não há como não se atentar sobre o momento da vida que representa as juventudes, sempre envolvidas em contextos históricos e sociais diferenciados e que mudaram ao longo dos anos. A adolescência, especialmente, possui entendimentos diferenciados do ponto de vista da Psicologia e das Ciências Sociais,

mas optarei por adotar, como definido por Dayrell e Carrano (2014, p. 109), “[...] a adolescência como uma primeira etapa de uma idade da vida mais ampla que é a juventude”.

Todavia, enquanto a adolescência consegue ser percebida pelas transformações biológicas, psicológicas, pelo maior grau de independência da família, pelo poder de gerar filhos etc., a transição para a vida adulta ainda é fluida e indeterminada, tendo em vista que os próprios critérios enrijecidos e defendidos por alguns (ingresso no mercado de trabalho, constituição de família etc.) muitas vezes não são “cumpridos” pelos diferentes jovens (Dayrell; Carrano, 2014).

Ainda assim, é importante considerar, como ponderado por Brito (2009), que a década de noventa, em determinados países e na amplitude de acesso aos direitos sociais, oportunizou que os jovens começassem a ser vistos na perspectiva dos sujeitos de direitos, desvinculando a sua definição exclusivamente da transitoriedade, dos problemas sociais etc.

Nesse caminhar, no ano de 2010, foi aprovado pelo Congresso Nacional a Emenda Constitucional nº 65, que tramitava desde o ano de 2003, alterando a Constituição Federal em seu artigo 227, incluindo os interesses das juventudes, passando a vigorar o seguinte texto:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e **ao jovem**, 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 (Brasil, 2010, grifo meu).

Mais tarde, em 2013, foi aprovado o Estatuto da Juventude, por meio da Lei nº 12.852 que “Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – Sinajuve” (Brasil, 2013). A lei, além de garantir direitos à cidadania, à participação social e política, à representação juvenil, à educação, à saúde, à profissionalização, ao trabalho e renda, à diversidade e à igualdade, estabelece o seguinte nos seus primeiros incisos:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade;

§ 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente (Brasil, 2013).

Apesar dos desafios ainda inerentes e do caminhar lento, considera-se o Estatuto da Juventude como um marco importante na garantia de direitos e um avanço para que os jovens fortaleçam na sociedade suas expressões sociais, culturais e identitárias, e, então, seja desmistificada a visão de que possuem comportamentos desviantes e de desordem social, ultrapassando também a dimensão da transitoriedade entre as etapas da vida.

Enquanto sujeitos sociais, assumem o direito de voz, de serem ativos nas suas socializações, na construção de políticas e ações que reforcem seu papel na sociedade e que fortifiquem o lugar que ocupam, tornam-se protagonistas dos seus projetos de futuro e, enfim, são vistos como pessoas com autonomia e poder decisório (Groppo, 2016). Embora, já adentrando nas reflexões trazidas por Luiz Antonio Groppo, tenha que se ter cuidado com alguns limites colocados aos jovens em meio ao discurso (esvaziado) de torná-los sujeitos de direitos.

Isso porque existe certa ausência de criticidade e adoção de concepções e justificativas vazias por parte de organismos internacionais intrinsecamente ligados aos interesses capitalistas neoliberais, a exemplo do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que se apropriam de ideias de protagonismo e empoderamento juvenil para traçar ações que são interessantes ao mercado e que pouco favorecem os seus principais atores, as juventudes:

A diferença é que, agora, o jovem é a solução - solução da exclusão social, ainda que ela mesma ameace estes jovens. Mas a origem do termo são os documentos expedidos entre 1985 e 2005, pela própria ONU ou suas agências, como a CEPAL e a UNESCO. Concorre para o perigo da adoção acrítica destas concepções, como desenvolvimento social, empoderamento, capital social, desenvolvimento humano, protagonismo juvenil, participação social, voluntariado, ação social, ação comunitária etc., o fato de que elas, em geral, são imprecisas e auto-recursivas nas suas definições (Castro, 2008 *apud* Groppo, 2016, p. 394).

Para além do discurso esvaziado, está o uso manipulatório da noção do jovem como sujeito social na formulação e construção de políticas, ditos como parte do processo, no entanto, chamados a contribuir de maneira limitada junto às ações e decisões que muitas vezes já estão pré-definidas:

A participação política é reduzida à consulta sobre o modo como podem operar as PPJs e a participação na execução das ações (via voluntariado, ação comunitária, participação em conselhos, formando uma ONG etc.). Segundo Souza (2009a; 2009b), jovens são chamados a participar de formulação de políticas e de decisões sobre eles. Mas o são por vias – tais como conferências, conselhos, fóruns etc. - que dificultam muito uma participação que leve à ruptura e contestação. Segundo ela, as questões sociais e as soluções já chegam mais ou menos pré-determinadas, assim como o quadro analítico para debates se apresenta de modo mais ou menos fechado, o que impede a transgressão. No fundo, a participação dos jovens nas PPJs torna-se uma estratégia de construção de consenso para uma política pré-definida (Groppo, 2016, p. 394).

Nessa perspectiva, os jovens acabam por tornar-se “fantoques” de interesses particulares, sob discurso de mudanças, avanços, protagonismo, autonomia etc. É uma crítica importante à análise das políticas e do papel das juventudes na sociedade atual, de maneira a permanecer o debate e a luta por direitos que sejam efetivos e que se ampliem pensando de fato nas juventudes e na sua construção social, sem interesses políticos individualistas e enviesados.

Não deixarei, entretanto, de trazer essa perspectiva do jovem enquanto “sujeito social”, ela permanecerá sendo o direcionamento do debate, mas deixando claro que diz respeito ao entendimento de percebê-lo enquanto aquele que “desenvolve os seus potenciais, capacidades ou habilidades para contribuir com a solução dos problemas sociais [...]” (Souza, 2009 *apud* Groppo, 2016, p. 396). Os jovens são parte das lutas sociais e das contradições da sociedade, mas são resistência e podem tornar-se autônomos ao domínio que a sociedade capitalista tenta impor a eles a todo instante.

Compreendendo essas questões, pretendo chegar nas juventudes empobrecidas, pois é sobre elas que este trabalho se debruça, mas, para tanto, é necessário anteriormente situar as juventudes como categoria que está em constante relação com outras categorias, dentre elas a de classe social. Essa ideia de juventudes enquanto categoria social é uma outra contribuição de Groppo (2008, p. 234): “A

juventude é, sobretudo, uma categoria social, não uma característica natural do indivíduo”, e tem relevância e espaço neste trabalho.

Não é interessante defini-la, portanto, como uma faixa etária absoluta e universal, nem como uma característica natural, mas sim enquanto categoria que possibilita classificar indivíduos, normatizar comportamentos e definir direitos e deveres (Groppo, 2004), de maneira que, pela convivência, os jovens estabelecerão identidades (idade, gostos, pensamentos parecidos) e características que são próprias e, assim como num movimento dialético, outras versões e outros grupos juvenis serão criados por não se identificarem em algum momento com as identidades e características outrora estabelecidas. Portanto, não será uma, mas várias juventudes em constante movimento.

Nesse sentido, uma vez inseridos na classe social empobrecida, os jovens experimentarão aspectos institucionais, estruturais, econômicos e políticos que serão próprios dessa condição. Formar-se-ão como sujeitos sociais dentro das possibilidades fragilizadas e estigmatizadas que lhes serão oferecidas. Portanto, é impossível dissociá-los das questões de classe, já que interferirão diretamente na forma como se constituirão enquanto jovens. É sobre essa particularidade que tratarei adiante.

3.3.1 Jovens empobrecidos e invisibilizados como sujeitos sociais

O ponto de partida desta discussão é o modelo de sociedade em que os jovens estão inseridos, constituída pelo modo capitalista de produção que “permitiu emergir a produção industrial, o desenvolvimento das forças produtivas e a subordinação de toda a vida social a esse sistema produtivo” (Cararo, 2015, p. 166), gerador da distribuição desigual das riquezas, logo, da divisão de classes entre os que detêm os meios de produção e a classe trabalhadora, que possui apenas a força de trabalho e, sendo explorada, está sempre à margem da sociedade.

Partindo desse pressuposto, “a posição dos indivíduos na sociedade não se define pela capacidade nem por qualidades pessoais” (Cararo, 2015, p. 166), mas sim pelo

lugar que ocupam dentro do modo de produção, reduzindo as relações sociais a relações mercantis (Cararo, 2015).

Está posto, portanto, que parte (ou grande parte) da sociedade é formada pelos pobres, aqueles que estão em situação de pobreza, sujeitos das “relações vigentes na sociedade, relações extremamente desiguais, em que convivem acumulação e miséria. [...] quer no plano socioeconômico, quer nos planos político e cultural” (Yazbek, 2010, p. 153).

É inevitável constatar que em tantos momentos, imerso em uma sociedade voltada para o lucro, o empobrecido tenha sido o que “incomoda, o sem recursos, o desamparado, o que parece que não pode trazer nada de positivo ao PIB do país [...], o que, aparentemente, pelo menos, não trará mais do que complicações” (Cortina, 2020, p. 18). Desse modo, embora sejam sujeitos de direitos, tornam-se invisibilizados na sociedade pela condição de pobreza e vulnerabilidade social em que se encontram e pela rejeição que a sociedade cria em relação a eles, já que são os “marginais”, os “subalternizados”, os “problematizados” da/pela população. Nesse contexto, as juventudes pobres tornam-se estigmatizadas na mesma medida e, dentre tantas particularidades que as compõem, vivem o cerceamento de direitos sociais.

Dayrell (2003, p. 43) problematiza que existem várias formas de se constituir como sujeito social, já que as especificidades e vivências de cada indivíduo são o cerne dessa constituição. Logo, afirma que dentre as formas estão os “[...] contextos de desumanização, nos quais o ser humano é ‘proibido de ser’, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana [...]”. Não significa que serão sujeitos pela metade, mas sim que, ao se constituírem a partir das especificidades que estão disponibilizadas a eles, muitas vezes serão limitados pelas condições sociais, políticas e econômicas precarizadas:

[...] Assim, o gênero, a raça, o fato de terem como pais trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, dentre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social, independentemente da ação de cada um. Ao mesmo tempo, na vida cotidiana, entram em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos, que dizem quem ele, é quem é o mundo, quem são os outros. É o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e

contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria. (Dayrell, 2003, p. 43).

Portanto, destaca-se o questionamento: os jovens dos setores populares possuem condições de acesso a bens materiais e culturais, além de espaço e tempo, para constituírem-se da mesma maneira e intensidade que os jovens das camadas mais favorecidas?

Abramovay *et al.* (2002, p. 33), ao contextualizarem a violência entre as juventudes, sendo a violência uma das dimensões da pobreza, destacam os tantos desfavorecimentos a que os jovens em situação de pobreza e vulnerabilidade social são submetidos, de modo que:

[...] O não-acesso a determinados insumos (educação, trabalho, saúde, lazer e cultura) diminui as chances de aquisição e aperfeiçoamento desses recursos que são fundamentais para que os jovens aproveitem as oportunidades oferecidas pelo Estado, mercado e sociedade para ascender socialmente.

Nessa mesma perspectiva, Dayrell e Carrano (2014), ao discorrerem sobre juventudes e ensino médio, apresentam dados demográficos importantes, que apontam para uma juventude brasileira pobre, já que 85% dos jovens no Brasil, de acordo com o censo de 2010, pertenciam a famílias com renda de até um salário-mínimo. Logo, esse dado evidencia uma juventude para a qual:

[...] baixos níveis de escolaridade, trabalho precário e desemprego são realidades cotidianas, observando-se poucas perspectivas de vida diante do incremento da violência nas áreas urbanas metropolitanas, sobretudo os homicídios. Esses indicadores sociais constituem-se numa forte evidência para a confirmação da noção de que as juventudes não são apenas muitas, mas são, fundamentalmente, constituídas por múltiplas dimensões existenciais que condicionam o leque de oportunidades da vivência da condição juvenil (Dayrell; Carrano, 2014, p. 114).

A condição dos jovens brasileiros (empobrecidos) será influenciada por algumas dimensões que Dayrell e Carrano (2014) definiram, sendo elas: a *cultura juvenil*, manifestada através da produção, da música, dos shows, dos encontros e das demais maneiras de reunir-se e de criar suas próprias formas de lazer; a *sociabilidade*, traduzida nas afinidades e afetividades que os jovens constroem entre si, nos grupos a que pertencem ou distintamente de outros grupos de jovens, demarcando suas

singularidades. Esta, entretanto, também é um aspecto da geração de conflitos e da violência que demarca as juventudes brasileiras. E, por fim, *o tempo e o espaço*, pois “[...] os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados” (Dayrell; Carrano, 2014, p. 119), até mesmo porque vivem em territórios cujos espaços comunitários são precários ou inexistentes. A escola, portanto, enquanto espaço de socialização, ganhará características próprias a partir do estilo de vida, das escolhas e das manifestações dos jovens que a viverão.

Carrano (2008) chama a atenção para a antecipação de algumas responsabilidades para os jovens das classes populares, como, por exemplo, o ingresso no mercado de trabalho diante da necessidade de obter renda, e, então, a mistura entre experienciar aspectos da juventude e a necessidade de adquirir responsabilidades, vistas normalmente como pertencentes à fase adulta. Somado a isso, está a dificuldade de conciliar trabalho e escola, ficando esta muitas vezes comprometida ou abandonada, e, por fim, a ocupação de trabalhos precarizados e informais, diante da urgência de obtê-lo, deixando de lado a possibilidade de usufruir do tempo para formar uma carreira profissional.

Essas delimitações citadas de fato “interferem na constituição das trajetórias sociais dos jovens, na constituição de seus ‘modos de vida’ e na possibilidade que encontram de elaborar seus sentidos de futuro” (Carrano, 2008, p. 68). Em um contexto de pobreza que supõe falta de liberdade, encontram carências das capacidades básicas e, sem poder amplo de escolhas, veem-se presos nos efeitos da pobreza e da estigmatização vinda da própria sociedade que habitam (Cortina, 2020).

Por outro lado, há que se destacar que, quando valorizados, constituem uma juventude vívida, de onde vem a maior parte dos engajamentos e das participações sociais. São criativos, culturalizados e criadores de espaços-tempos, mesmo que vivam as desigualdades sociais que, na maioria das vezes, cerceiam seus projetos de vida e, então, o seu futuro, que os colocam em situações de subalternidade, humilhação e privação, exigindo deles a todo tempo “resiliência aliada às estratégias para melhor sobreviver, apesar de tudo” (Yazbek, 2010, p. 153).

Esses fatores ajudam a perceber que a constituição dos jovens é distinta quando estes estão inseridos em contextos empobrecidos. E, por mais que, conforme já apontado, as políticas públicas tenham avançado na garantia de direitos e acesso das juventudes, muito ainda precisa evoluir, os interesses atendidos precisam ser os dos jovens, não os políticos, neoliberais e capitalistas. Por ora, os desafios e problemas relacionados às desigualdades sociais juvenis permanecem na sociedade brasileira. Assim, a resposta ao questionamento do início deste tópico é, do meu ponto de vista, que as condições não são iguais entre os jovens mais e menos favorecidos social e economicamente, pois, mergulhados em diferentes contextos de sociedade, serão afetados pelas condições de cada uma delas respectivamente.

Essa desigualdade se estende à educação, mesmo que, enquanto política pública, seja fruto da “luta por direitos sociais, dos trabalhadores e segmentos empobrecidos, por gerações, na tentativa de criar um padrão de vida digno frente à desigualdade intrínseca ao capitalismo” (Cararo, 2015, p. 161), embora persistam repressões e desigualdades àqueles que são diferentes em classe, etnia, raça, gênero, que ocupam os campos ou as periferias urbanas. Pois, igualmente aos demais direitos que envolvem os sujeitos sociais pobres, historicamente, nas relações políticas, sociais e econômicas da educação, os setores populares são os marginais, os inexistentes, os que não sabem, os que não podem, os sem mérito, sem valor e sem capacidade, vivendo sempre à mercê da dominação e da subordinação de ordem capitalista (Arroyo, 2014a).

Nas palavras de Arroyo (2014a), a educação aos empobrecidos e marginalizados, que carregam consigo origens de raça, cor, gênero, local de moradia e tantas outras que os determinam como “inferiores”, é entremeada de preconceitos no modo de olhar, de compreender, de julgar:

[...] como não reprovar e selecionar nas escolas ou como entrar por cotas nas universidades e no trabalho se os jovens, adolescentes populares, pobres, negros, mestiços nunca tiveram e não têm mérito nem capacidades, nem valores do trabalho, se têm problemas de aprendizagem e não valorizam o estudo? (Arroyo, 2014a, p. 123).

Em um sistema escolar que “faz parte dessa estrutura cultural, de representações inferiorizantes das diferenças” (Arroyo, 2014a, p. 126), são fortes as questões

educacionais relacionadas à reprovação, à retenção, à defasagem idade x série, ao julgamento por mérito e por (in)disciplina, à separação entre escola privada *versus* escola pública, de boa qualidade *versus* sem qualidade, dentre tantos outros disparates que desconfiguram o direito à educação de crianças, adolescentes e jovens pobres (Arroyo, 2014a).

Todas essas questões surgem, portanto, numa escola historicamente homogênea e desafiada a lidar com as diversidades do mundo contemporâneo, responsável pela educação e socialização das juventudes. A última etapa da educação básica, configurada no ensino médio, possui desafios geracionais, políticos e neoliberais distribuídos em diferentes planos e reformas no decorrer dos anos, seja pela dificuldade de acesso, permanência e finalização ou, ainda, pela sua formação, voltada para jovens e seus intrínsecos desafios (Ferreira, 2011).

Assim, a escola no ensino médio precisa, cotidianamente, compreender o sentido do “tempo humano” (Arroyo, 2014b, p. 71) dos jovens enquanto sujeitos sociais, permeados e constituídos de direitos e singularidades e, ao mesmo tempo, necessita avançar na consciência sobre a pobreza, a vulnerabilidade social e as suas interfaces com a educação, compreendendo que os jovens pobres que adentram as escolas precisam encontrar nela possibilidades de protagonismo e emancipação.

Uma vez debatidas as juventudes e as juventudes empobrecidas, agora faz-se necessário compreendê-las no âmbito escolar, mais precisamente no ensino médio, cuja formação, desafios e constantes mutações também dizem respeito ao público que constitui a etapa final da educação básica.

3.3.2 Novas dimensões: as juventudes empobrecidas, a escola e o ensino médio

Para chegar até aqui foi necessário anteriormente definir uma noção de juventudes que é complexa, social e historicamente fragmentada, e, ainda, visualizar as juventudes empobrecidas compostas por diferentes culturas, espaços-tempo, sociabilidades e singularidades. Sposito (1992) defende a ideia de que as juventudes se encontram sempre na “liminaridade”: “entre um código de regras e outros; entre os

projetos familiares, a escola e o mundo da rua com seus grupos espontâneos” (Sposito, 1992, p. 47).

Assim, inseridos em um quadro de exclusão social, no qual está a maior parcela de jovens no Brasil, vivem as relações conturbadas entre estar na escola e no mundo do trabalho, entre o ingresso no mundo do trabalho como afirmação da dignidade e a permanência na escola como meio de superação da pobreza, entre o crescimento dos padrões de consumo e a impossibilidade de efetiva realização por parte das famílias e, enfim, vivem diante da dicotomia da aversão ou resistência à forma como o ensino é transmitido, o que pode causar profundo desânimo e descontentamento por parte dos jovens.

Esses dilemas, entretanto, conforme argumenta Krawczyk (2009 *apud* Dayrell, 2013, p. 80), evidenciam a “crise de legitimidade da escola, como um reflexo das profundas mutações que vêm afetando as sociedades ocidentais”, nas quais existe um distanciamento entre o que se espera e o que a escola é capaz de ofertar, muito próximo ao argumento do desânimo e do descontentamento dos jovens que não se sentem “atraídos” pelo que ela tende a oferecer:

[...] No primeiro ano, os jovens se sentem orgulhosos porque, em certa medida, venceram a barreira da escolaridade de seus pais. No segundo ano começa o desencanto, principalmente, pelas dificuldades do processo de ensino, ao passo que as amizades e a sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um frustrante universo de possibilidades: o ingresso na universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria e o desejo de trabalhar ou melhorar profissionalmente também se torna muito difícil de ser concretizado (Krawczyk, 2011, p. 762).

Para o ensino médio, especificamente, configurado como a etapa final da educação básica, cujas finalidades são a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a preparação básica para o trabalho e a cidadania; a formação ética, intelectual e do pensamento crítico e a compreensão científica-tecnológica (Brasil, 1996), prevê-se uma situação mais acirrada desde as políticas de ampliação do acesso iniciadas em 1990 e, mais tarde, em 2009¹³, regulamentadas

¹³ Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que firma a obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos de idade.

por lei, o que oportunizou ingresso das camadas mais populares a esta etapa de ensino, anteriormente ocupada em sua maioria pelos jovens mais abastados da sociedade:

[...] No debate, ainda incipiente, se reconhece a importância de responder a essa dívida social para com a população, mas se alerta para a necessidade de ampliação dos recursos disponíveis a fim de criar condições de atendimento a toda a população de 15 a 17 anos. As políticas de expansão do ensino médio respondem não somente às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional. Elas decorrem da implementação de políticas de correção do fluxo de matrículas que impulsionaram a conclusão do ensino fundamental produzindo o aumento da demanda por mais escolarização, e são também informadas pelas maiores exigências de credenciais no mercado de trabalho e pela própria instabilidade deste [...] (Krawczyk, 2011, p. 755).

Consequentemente, tem-se a mudança de perfil do público do ensino médio, que passou a agrupar jovens advindos de contextos sociais de pobreza e de exclusão, tornando-se mais heterogêneo em sua configuração. A escola, no entanto, não estava, de fato, preparada para lidar com os novos desafios e para compreender o quão plural estava se tornando o seu espaço, mostrando-se incapaz de dar respostas na mesma proporcionalidade (Dayrell, 2013).

Enquanto sujeito social, o estudante jovem precisa ser percebido a partir das características que lhes são próprias e carregadas de “historicidade, visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamentos e hábitos [...]” (Dayrell; Jesus, 2016, p. 409). Da mesma maneira, percebido amplamente a partir de suas macroestruturas, que apontarão características provenientes do seu destino social, que Dayrell e Jesus (2016) exemplificam citando a idade, o gênero, a raça, o fato de serem filhos, em sua maioria, da classe trabalhadora, com pouca escolaridade e com relações fragilizadas com o estudo e com a rotina escolar. Isso tudo, de maneira mais ou menos intensa, se colocará como questão diretamente ligada ao aprendizado de cada um desses “novos” jovens que chegam ao ambiente escolar, mais especificamente, ao ensino médio.

A crise de legitimidade da escola constrói, então, um paradoxo entre a ampliação do acesso ao ensino médio e o panorama de declínio das matrículas nessa etapa ao

longo dos anos: “como a matrícula diminuiu se a legislação indica a ampliação?” (Silva, 2020, p. 286). Demonstra-se, então, que somado aos problemas educacionais e às configurações da instituição escola, o ensino médio, historicamente, é marcado por “problemas de acesso e permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou ainda, pela discussão sobre a sua identidade” (Krawczyk, 2011, p. 754) e, acrescento, pelas intrínsecas características das juventudes que ocupam essa etapa da educação básica.

Krawczyk (2011) pondera que não é possível afirmá-lo como uma etapa da educação básica universalizada, já que desde 2004 presencia-se o declínio das matrículas e o aumento dos índices de evasão e reprovação no ensino médio, além dos esbarros nas desigualdades regionais, de sexo, de cor/raça e de modalidade de oferta, o currículo em constante disputa, a falta de recursos e a infraestrutura precária das escolas, o que se soma à gestão fragilizada e ao investimento público sucateado.

Não por acaso, pesquisa recente que trata do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), referentes ao decênio 2014 a 2024, demonstra as dificuldades com a etapa de ensino:

Decorridos cinco anos do prazo (2016) estipulado para o alcance da meta de universalização do acesso à escola entre os jovens de 15 a 17 anos, o objetivo ainda não foi atingido: em 2021, o indicador era de 95,3%, 4,7 p.p. abaixo da meta. [...] (Brasil, 2022, p. 103).

Outro ponto que vale destacar a respeito da meta 3 do PNE são as diferenças atribuídas a partir do perfil socioeconômico dos estudantes do ensino médio, que, apesar de medido em 2019 pela ausência de dados para 2020 e 2021 em virtude do período pandêmico e do conseqüente atraso no Censo Demográfico, já demonstrava diferenças significativas entre os estudantes de maior e menor renda, o que provavelmente piorou devido às conseqüências econômicas e sociais provocadas pela pandemia da covid-19:

A ausência de dados para os anos de 2020 e 2021 sobre o rendimento domiciliar per capita não permite aferir como o acesso ao ensino médio variou entre grupos de renda, nem avaliar como a pandemia pode ter afetado de forma distinta os estudantes em função de seu estrato de renda. Os dados de 2019 permitem inferir que a desigualdade entre os jovens de 15 a 17 anos de idade pertencentes aos 25% de menor renda e os 25% de maior renda é

elevada: a diferença era de 30,0 p.p. [...] observa-se que o índice de 85% previsto na Meta 3 para ser obtido nacionalmente em 2024 já havia sido alcançado pelos jovens de maior renda, em 2016, enquanto os mais pobres, em 2019, se posicionavam a 23,9 p.p. abaixo da meta (Brasil, 2022, p. 102).

Chama a atenção aspectos relacionados às diferenças regionais, que apresentam maior acesso e índice de conclusão do ensino médio nas regiões mais desenvolvidas:

Em relação às diferenças regionais, no Sudeste, em 2021, o percentual da população que frequentava ou já havia concluído o ensino médio era de 80,6%; já nas Regiões Norte e Nordeste o valor era de 65,9% e de 68,2%, respectivamente. Quando se considera a situação nas unidades da Federação, também se nota fortes desigualdades: enquanto nas Regiões Norte e Nordeste alguns estados apresentam valores na faixa de 60%, em outras regiões, como Sul e Sudeste, alguns estados já apresentavam valores na faixa de 80%. No ano de 2021, apenas no estado de São Paulo foi observado o percentual de 85% dos jovens de 15 a 17 anos frequentando o ensino médio ou com a educação básica completa [...] (Brasil, 2022, p. 104).

E por fim, mas não menos importante, questões ligadas à cor, que representam o quanto aspectos sociais e econômicos interferem na educação e nos índices do ensino médio:

[...] A desigualdade de acesso ao ensino médio entre negros e brancos de 15 a 17 anos também é marcante. Em 2021, enquanto os brancos alcançaram índice de 80,3% de participação no ensino médio, os negros obtiveram participação bem inferior, de 70,9%. A distância em relação à meta de 85% era de 4,7 p.p. para os brancos e de 14,1 p.p. para os negros (Brasil, 2022, p. 104).

As questões citadas contribuíram para que no decorrer desses anos se formassem, em torno do ensino médio, diversos desafios e disputas, de caráter político, pedagógico e estrutural, sejam elas relacionadas ao seu currículo, à sua funcionalidade ou ao seu alcance e resultados. As interferências mercadológicas baseadas na meritocracia, na escolha profissional e, mais ainda, na empregabilidade, recaem fortemente sobre os jovens do ensino médio, especialmente naqueles que pertencem às classes sociais empobrecidas, que, apesar de muitas vezes já terem alcançado escolaridade superior à de seus pais, ainda possuem dificuldades de encontrar sentido na vida escolar.

Isso posto, a real universalização do acesso ao ensino médio necessita de uma escola preparada para lidar com as condições desiguais que são vivenciadas pelos seus

alunos, e que, “ao mesmo tempo, se guie pela construção da autonomia intelectual e moral, tendo em vista compreender e agir criticamente no mundo” (Silva, 2015, p. 70).

Enquanto isso não acontece, a preocupação em preparar o indivíduo para estar apto ao mercado de trabalho é o que mantém as dicotomias em torno do ensino médio e as sucessivas reformas em seu currículo, sendo a mais recente estabelecida pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que Ferreira (2017) denomina de “contrarreforma do ensino médio”, tendo em vista sua capacidade de aprofundar as desigualdades escolares ainda mais e a sua origem estritamente ligada aos interesses dos setores privados e mercantis do país, que nada mais fazem do que reduzir a educação às necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea:

Para compreender esses argumentos e o conteúdo da contrarreforma do ensino médio, é preciso observar as lógicas que perpassam diversos países do capitalismo ocidental e verificar que há um contexto comum de uma “agenda globalmente estruturada da educação” (DALE, 2004). Segundo Souza (2016), essa agenda consiste predominantemente em processos de padronização da educação, o que parece sinalizar uma redefinição do que se entende por educação. O que está em questão é a própria concepção de educação, simplificada na relação de estabelecimento de um currículo padronizado focado em matemática e língua materna, com processos padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão focada nos resultados, que tenciona a redefinição do trabalho docente, com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional (Ferreira, 2017, p. 303).

Logo, trata-se de mais uma iniciativa que tende a intensificar as desigualdades sociais e educacionais disfarçada sob o discurso de tornar o ensino médio mais atrativo aos interesses das juventudes, que, inclusive, sequer fizeram parte de sua construção.

Em meio ao contexto descrito sobre o ensino médio e seus desafios históricos, sociais e econômicos é que as escolas adentraram nas novas circunstâncias ocasionadas pela pandemia de covid-19, dentre elas o ensino remoto, de maneira que naturalmente é possível constatar “uma óbvia perda na aquisição de competências básicas¹⁴, que é particularmente elevada em crianças mais desfavorecidas” (Bonal; González, 2021, p. 37), cujos acessos a recursos são mais precários e as desigualdades educacionais

¹⁴ Bonal e González (2021) discutem como o fechamento das escolas produz oportunidades desiguais de aprendizagem para crianças e jovens de diferentes contextos socioeconômicos e que frequentam diferentes tipos de escolas, debatendo os impactos nas competências básicas, entendendo-as como as habilidades e conhecimentos que precisam ser adquiridos pelos estudantes em cada etapa de ensino em que se encontram.

bem mais gritantes. Para além disso, estão as diferenças digitais e tecnológicas e, no caso do ensino médio, o distanciamento do ambiente escolar, que neutraliza a socialização, a orientação e o acompanhamento, imprescindíveis aos jovens e suas especificidades.

A construção deste capítulo possibilitou mergulhar em reflexões importantes acerca dos jovens, cujos interesses não são ouvidos, incompreendidos e até mesmo atropelados. Isso porque, iniciando pelas juventudes, vemos uma categoria social que é camuflada pela sociedade e pelas políticas públicas, estando num lugar indefinido entre a adolescência e a vida adulta, por tantas vezes taxadas como um problema social, vítimas de ações políticas manipuladas e insuficientes.

Se empobrecida, carrega o peso da pobreza, do cerceamento de direitos e da estigmatização. Quando no ensino médio, se depara com desafios que são históricos e com ações mais uma vez direcionadas por interesses políticos antagônicos, muitas vezes encobertos por uma tendência capitalista que pouco anseia saber sobre os jovens ou o que eles desejam. Não à toa, as inúmeras mudanças ocorridas no ensino médio ao longo dos anos praticamente ignoraram os desejos dos principais interessados e impactados, os próprios jovens. No contexto contemporâneo, tudo isso se mistura a tantos outros desafios de uma pandemia que oportunizou tempos difíceis à sociedade como um todo, mas especialmente aos pobres e aos marginalizados, sendo um contexto nunca vivenciado pela educação, pelo ensino médio e por qualquer uma das juventudes.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Sarmiento (2011) afirma que os estudos realizados em escolas são, em sua maioria, metodologicamente estruturados em “estudo de caso”, que ao investigar “um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social encontram as condições para responder às questões investigativas” (Sarmiento, 2011, p. 137). Ao mesmo tempo, na perspectiva escolar, o estudo de caso possibilita que a escola compreenda holisticamente seus processos, e, dessa maneira, realce e desenvolva sua conjuntura organizacional.

Por tratar-se de um acontecimento contemporâneo, visando aprofundar a pesquisa e buscar explicações para o fenômeno objeto desta investigação (Gil, 2021), optei por, a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, adotar como recurso metodológico o estudo de caso único, que terá como unidade de análise a escola de Terra Vermelha, localizada no bairro Terra Vermelha, município de Vila Velha, Espírito Santo e, como fenômeno estudado, o momento pandêmico e seus efeitos no ensino médio.

A construção do projeto de pesquisa e a delimitação do objeto de estudo partem de questões normalmente vivenciadas, problematizadas e refletidas pelo pesquisador no contato com o campo educacional, assim:

[...] refere-se à própria vida dos pesquisadores, que dá origem a interrogações, observações, comparações e questionamentos. Enraíza-se em suas histórias individuais e coletivas, colocando-lhes problemas, questões, perguntas. Por essa razão, geralmente estudamos o que está em nossa história, nos desafios de nossa vida cotidiana ou de nosso estar no mundo, problemas e fatos nos quais estamos existencialmente implicados (Teixeira, 2011, p. 81).

Por isso é que, a partir de minha inserção e vivência como educadora, mais precisamente, como assistente social na escola de Terra Vermelha, como está sendo citada neste trabalho por cuidados éticos, surge o desejo de realização da pesquisa. Neste lugar construí minhas indagações, meus desejos, meus sonhos e uma profunda vontade de investigar os sujeitos sociais, além de adentrar nas problematizações que fazem parte do ambiente escolar como ele é, de modo a compreender os efeitos da pandemia da covid-19 na educação de estudantes que estão inseridos em contextos de pobreza e de vulnerabilidade social.

Fundamental deixar evidente que, seguindo os cuidados éticos necessários à pesquisa, inicialmente foi realizada a apresentação do, até então, projeto de pesquisa à escola escolhida como lócus, sendo concedida a autorização necessária para acesso aos dados, posterior realização de entrevistas e divulgação do trabalho. A direção assinou o termo de anuência, mas, por cuidados éticos, optou-se pela não divulgação do nome da unidade escolar, assim como dos sujeitos entrevistados.

Enquanto projeto de pesquisa envolvendo seres humanos, seguiu-se com a submissão do projeto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) e Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme determinado pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde de nº 466, de 12 de dezembro de 2012, tendo sido aprovado mediante CAAE 64252222.1.0000.5542 e parecer de nº 5.836.345 (Anexo A).

Outro preceito ético importante foi o distanciamento adotado enquanto pesquisadora com forte vínculo e interação com o espaço pesquisado, de maneira a ter a “capacidade de escutar e dialogar com o outro, bem como responsabilizar-se eticamente pelo outro” (Oliveira, 2021, p. 17), evitando qualquer tipo de intervenção inapropriada, além de constrangimentos, inibição, perturbação aos participantes ou utilização de qualquer tipo de dado que diga respeito à escola ou aos participantes da pesquisa de maneira equivocada.

Tendo isso em vista, iniciarei pela apresentação do local de pesquisa, tratando da instituição escola de Terra Vermelha propriamente e do território em que está localizada, perpassando pelo município de Vila Velha e pelo bairro Terra Vermelha. Importante destacar mais uma vez que a pobreza e a vulnerabilidade social são marcantes em Terra Vermelha, onde está inserida a escola, o que gera, para a instituição estudada, aspectos sociais, econômicos e pedagógicos que são relevantes ao debate aqui ensejado.

Mas, antes do aprofundamento dos dados e da apresentação das particularidades demográficas, sociais e econômicas de Vila Velha e do bairro de Terra Vermelha, é relevante ponderar alguns pontos com que me deparei ao buscar tais dados, especialmente no que tange à temporalidade e granularidade deles. Apesar da divulgação de parte dos dados do Censo Demográfico de 2022, os microdados que

são referentes aos municípios, bairros e regiões ainda não foram divulgados na sua totalidade e, por isso, para alguns deles, os mais recentes datam de 2010, quando foi realizado o último Censo no país¹⁵. Além disso, foram realizadas buscas também por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua 2023), mas, uma vez estruturada por amostragem, não definiu a realidade da cidade de Vila Velha e de territórios como o de Terra Vermelha.

Por esses motivos, me atentei a traçar um panorama de Vila Velha e, a partir disso, apresentar algumas características de Terra Vermelha, especialmente aquelas que enunciam particularidades de pobreza e de vulnerabilidade social, por meio dos dados mais recentes encontrados no portal eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Prefeitura Municipal de Vila Velha, deixando claro que, por vezes, algumas informações partirão também da minha experiência e vivência por anos no local de pesquisa.

Vila Velha está localizada na região litorânea do Espírito Santo, formada por população estimada em 467.722 pessoas, conforme o Censo de 2022 (IBGE, 2023). Possui população predominantemente jovem (20 a 29 anos) e feminina¹⁶ e Índice de Desenvolvimento Humano em 0,8, apesar de o dado ser datado do Censo de 2010 (Vila Velha, 2023). É um município que emprega especialmente no setor de serviços (53,65% da população) (Vila Velha, 2018), com salário médio dos trabalhadores formais em 2,1 salários-mínimos, conforme recorte do ano de 2021 do IBGE.

Nos aspectos sociais, notou-se significativa evolução do número de habitantes que buscaram e efetivaram cadastramento no CadÚnico entre os anos de 2013 e 2022, com maior salto entre 2021 e 2022, passando de 43.526 famílias inscritas para 60.942 famílias cadastradas. Considerando os dados do CadÚnico como um importante demonstrativo das famílias de baixa renda do município, os índices demonstram maior necessidade de acesso a benefícios sociais como meio de complementação da renda

¹⁵ Encontrados no site do IBGE e no site Observatório de Indicadores de Vila Velha.

¹⁶ A desagregação por sexo é realizada via Censo Demográfico para 2010. Para os demais anos, a desagregação foi realizada em estimativas preliminares elaboradas pelo Ministério da Saúde/SVS/DASNT/CGIAE (Vila Velha, 2023).

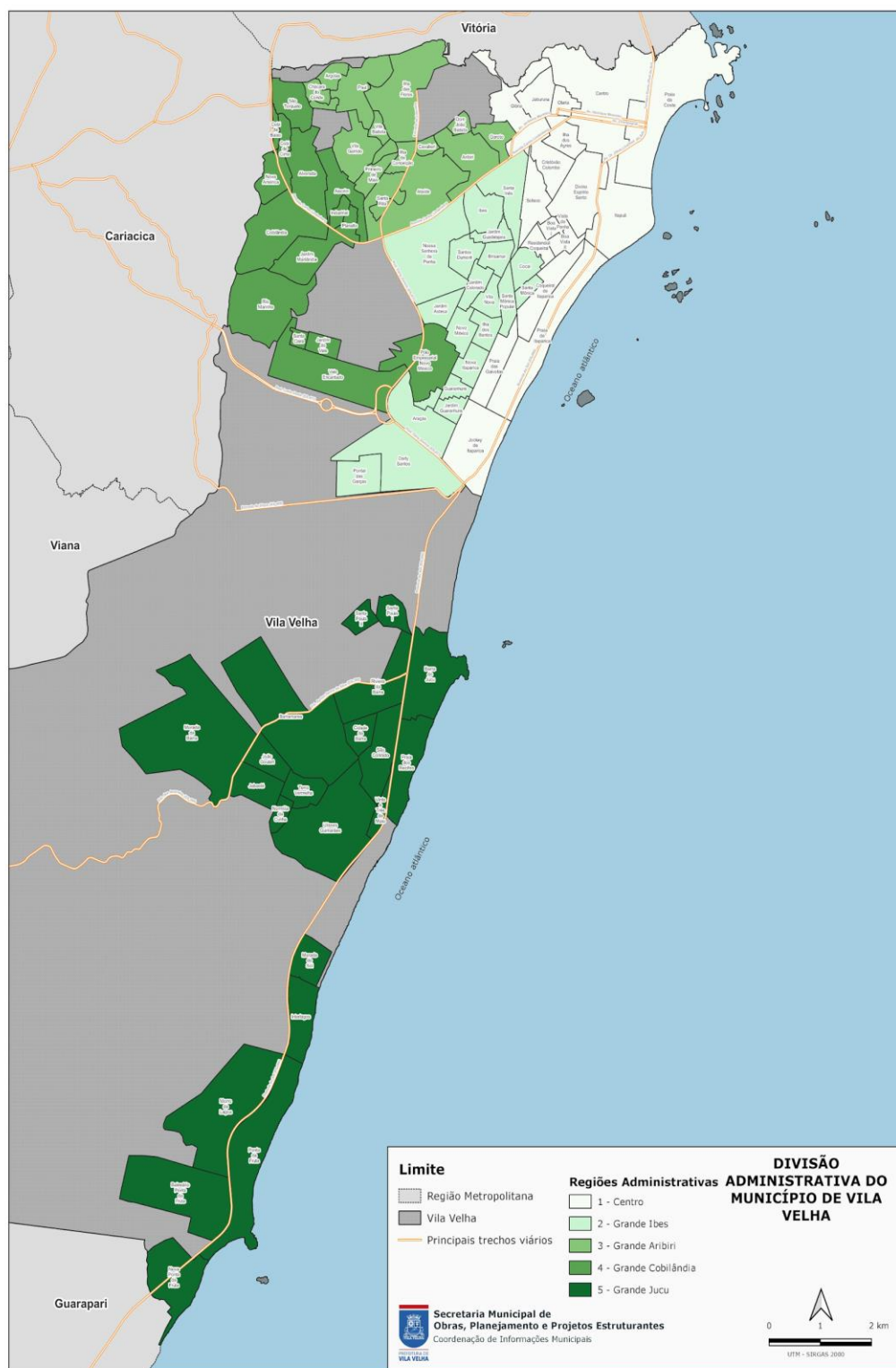
num período atípico, quando o país se encontrava na pandemia da covid-19 (Vila Velha, 2023).

Concomitantemente, o acesso a benefícios sociais de transferência de renda segue em crescimento, chegando a 25.437 famílias beneficiárias no ano de 2022, sendo, destas, 15.420 em situação de extrema pobreza¹⁷ (Vila Velha, 2023).

Administrativamente, Vila Velha está dividida em cinco regiões, conforme representado na Figura 1:

¹⁷ Para fins de extrema pobreza em 2022, considerar-se-á: "Art. 18. O Programa Bolsa Família atenderá às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza, caracterizadas pela renda familiar mensal per capita de até R\$ 200,00 (duzentos reais) e R\$ 100,00 (cem reais), respectivamente" (Brasil, 2021b).

Figura 1 – Regiões administrativas do município de Vila Velha



Fonte: Vila Velha, 2022.

O bairro Terra Vermelha, onde está inserida a escola lócus desta pesquisa, está localizado na Região V de Vila Velha, mais conhecida como a “Grande Terra Vermelha” ou “Grande Jucu”. Na figura, está representada pela cor verde escuro e, na legenda, como “5 – Grande Jucu”, sendo aspectos importantes a observar: sua amplitude, maior em tamanho e em número de bairros, com 24,63 km² de área distribuídos em 21 bairros, o que representa 14,72% da área urbana de Vila Velha (Vila Velha, 2023), a maior em dimensão entre as regiões administrativas, além de seu afastamento geográfico, estando ao sul, bastante afastada do centro da cidade e das demais regiões, conforme é possível constatar na imagem.

Ao pesquisar sobre os bairros que compõem a Região V, percebe-se que existe uma certa diferenciação entre o contorno geográfico que pertence ou não à região. Entretanto, a Lei Municipal nº 4.707 de 10 de setembro de 2008, que dispõe sobre a institucionalização dos bairros nas regiões administrativas, os limites e a denominação dos mesmos e os critérios para organização e criação de bairros no perímetro urbano do município, estabelece os seguintes bairros para a Região V: a) Barra do Jucu; b) Balneário Ponta da Fruta; c) Barramares; d) Cidade da Barra; e) Interlagos; f) Jabaeté; g) João Goulart; h) Morada da Barra; i) Morada do Sol; j) Morro da Lagoa; k) Normilia da Cunha; l) Nova Ponta da Fruta; m) Ponta da Fruta; n) Praia dos Recifes; o) Riviera da Barra; p) Santa Paula I; q) Santa Paula II; r) São Conrado; s) Terra Vermelha; t) Ulisses Guimarães; u) Vinte e Três de Maio (Vila Velha, 2008, Art. 2).

Importante salientar a amplitude de bairros que compõem a região, pois o senso comum sempre a remete apenas ao bairro de Terra Vermelha, tendo em vista que os demais se formaram e cresceram em torno deste, porém não devem ser levados ao esquecimento. Trata-se de uma região extensa, populosa, de diversidade cultural e ambiental, porém “historicamente pobre, carente de investimentos públicos, formada por ocupação irregular [...]” (Borlini, 2017, p. 13), marcada pela violência e pela estigmatização em relação às outras regiões de Vila Velha, mesmo porque formou-se à margem do município e suas características se tornaram bastante peculiares. Conforme o Observatório de Indicadores de Vila Velha (2023), são suas características principais:

O rio Jucu, que dá nome à Região Administrativa 5, nasce na região serrana do estado, mais especificamente na região de Pedra Azul, em Domingos Martins, a 90 km do mar, e deságua no oceano Atlântico, em Vila Velha, após percorrer cerca de 180 km. [...] Para 2010, 14,6% da população de Vila Velha residiam na região. Nesta região, apesar de apresentar renda média inferior a R\$ 500 (2010) que a posiciona atrás de todas as outras regiões do Município, abrange bairros com renda superior a mil reais, os quais são Interlagos, Morada do Sol e Barra do Jucu. Entretanto, essa região também possui os bairros com as menores médias do município, sendo eles Barramares, João Goulart e Morada da Barra. A região é margeada com mais de 14 km do litoral de Vila Velha, em que se estão localizadas as praias da Barra do Jucu, dos Recifes, Ponta da Fruta, dentre outras. A região, por sua vez, contém a menor quantidade de empresas, aproximadamente 5,7% do total municipal. Barra do Jucu, Barramares, Ponta da Fruta e Ulisses Guimarães aparecem em destaque, contendo 45% das empresas localizadas na região. Por ser a única região geograficamente mais afastada das demais, é menos dinâmica, com uma economia local voltada sumariamente para o abastecimento e fornecimento de serviços essenciais à população residente, além do atendimento ao setor de turismo, presente sobretudo nos bairros Barra do Jucu e Ponta da Fruta, em função do litoral ali existente que atrai turistas em razão de competições esportivas de nível nacional, como etapas de Surf e Body board. Na Barra do Jucu estão duas das mais famosas Bandas de Congo do Estado.

A Região V, na amplitude de todos os seus bairros, tornou-se, portanto, estigmatizada pelas condições de pobreza e seus desdobramentos, como a violência, a marginalidade territorial e social e os precários investimentos públicos. Os aspectos sociais e econômicos citados apontam para a necessidade de políticas sociais e públicas eficientes e que atendam à demanda do território e de sua população. A ausência destas dão espaço para iniciativas externas e de ordem privada.

Nesse contexto, no ano de 2012, a escola de Terra Vermelha inicia seus trabalhos no bairro Terra Vermelha, porém para atender a toda Região V, com oferta do ensino fundamental II, 6º ano a 9º ano, e do ensino médio. Tratou-se de uma iniciativa da mantenedora da escola, em parceria com instituições, espaços de defesa de direitos que atuam no território, além de atores sociais¹⁸.

É uma escola privada, sem fins lucrativos, que oferta bolsas de estudos de 100% de gratuidade a crianças, adolescentes e jovens que comprovadamente possuam perfil socioeconômico para tal fim. Funciona mediante cumprimento da legislação vigente que regulamenta a atuação das entidades detentoras do Certificado de Entidade

¹⁸ Informações de conhecimento da autora em virtude da sua atuação na referida instituição.

Beneficente de Assistência Social na área da educação (CEBAS-Educação), concedido pelo Ministério da Educação (MEC):

[...] nos termos estabelecidos na Lei nº 12.101, de 2009, às entidades de direito privado sem fins lucrativos que atuam, diretamente ou por meio de instituições de ensino mantidas, na oferta da educação básica regular e presencial, na oferta da educação superior, ou em ambos os níveis, que atendam ao princípio da universalidade do atendimento, selecionem os bolsistas e beneficiários de demais benefícios pelo perfil socioeconômico, e cumpram integralmente os requisitos estabelecidos na referida Lei e no Decreto nº 8.242, de 2014, e as regulamentações contidas nesta Portaria Normativa (Brasil, 2017, Art. 5).

Esse perfil socioeconômico se baseia na renda mensal familiar per capita de até um salário-mínimo e meio para bolsas de estudo de 100% de gratuidade e de até três salários mínimos para bolsas de estudo de 50% de gratuidade (Brasil, 2017). Para concessão e manutenção da bolsa de estudo, conforme preceitos legais, devem ser comprovados anualmente, por meio de documentação, o atendimento ao perfil estabelecido. Para tanto, são declaradas pelas famílias, por meio de documentos, informações acerca de composição familiar, ocupação/fonte de renda, renda bruta mensal per capita, escolaridade, características estruturais da moradia, bens, acesso a benefícios assistenciais e condição de saúde de todo o grupo familiar do estudante beneficiário.

No ano de 2022, a escola de Terra Vermelha atendia a aproximadamente 400 crianças, adolescentes e jovens, matriculados em 15 turmas entre ensino fundamental II e ensino médio, todos selecionados por meio de processo seletivo de análise socioeconômica. Constituíam perfil majoritariamente formado por meninas (57,3%), com idade entre 10 e 19 anos, grande parte autodeclarada parda (65%) e pertencente, em sua maioria, a famílias mononucleares, nas quais a figura materna era destaque. São moradores da Região V de Vila Velha, sendo que, dos 21 bairros da região, a escola possui alunos residentes de 19 deles, com maior concentração nos bairros de Jabaeté (96), Barramares (73), Ulisses Guimarães (65) e Normilia da Cunha (40). Já em Terra Vermelha, onde está endereçada a escola, são 33 o número de alunos residentes. São bairros formados por moradias provenientes de ocupação irregular, doação não formalizada legalmente ou concedidas por programas de habitação de

interesse social e, por isso, apesar de grande parte das famílias declararem a moradia como própria, não possuem documentação nem regularização fundiária¹⁹.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optei pelo público do ensino médio, que, enquanto etapa final da educação básica, constituiu-se como o local onde se concentraram as minhas maiores indagações, tendo em vista a sua trajetória historicamente construída por interesses políticos antagônicos, incrementados por características geracionais, sociais e históricas das juventudes, que, possivelmente, se tornaram mais aguçadas diante dos desafios impostos à educação pela pandemia.

Além dessas circunstâncias, entendi ser relevante aos resultados da pesquisa o fato de os estudantes terem cursado o ensino médio durante os anos de aulas remotas (2020 e 2021), inseridos, portanto, na 1ª e na 2ª série desta etapa da educação básica. Por isso, concentrei o estudo nos estudantes que estiveram na 3ª série do ensino médio no ano de 2022, que, além da vivência da pandemia, envolvia também as expectativas relacionadas à conclusão do ensino médio e a transição para as próximas etapas de suas vidas.

Em 2022, o público do ensino médio era formado por 138 estudantes²⁰, sendo 52 alunos matriculados na 1ª série, 51 alunos na 2ª série e 35 alunos na 3ª série. Atuante na unidade escolar, historicamente presenciei duas dificuldades importantes relacionadas ao ensino médio. A primeira era a captação de alunos e fechamento de turmas, pois a procura por vagas na escola de Terra Vermelha era significativamente menor para o ensino médio, ainda que a oferta de vagas para essa etapa na Região V seja menor se comparada ao ensino fundamental II. Sobre isso, duas percepções eram notáveis: a visão que os jovens tinham sobre a escola, avaliando-a como muito “exigente”, e a oferta do ensino médio somente no turno matutino, em uma região em que os jovens já precisam se dedicar ao trabalho.

A segunda dificuldade era a manutenção da quantidade de alunos matriculados no ensino médio. Ao longo dos anos, presenciava-se o ingresso de estudantes na 1ª série

¹⁹ Informações retiradas do sistema acadêmico da escola de Terra Vermelha.

²⁰ Dados retirados do sistema *online* da escola de Terra Vermelha, onde estão registrados todos os dados acadêmicos e sociais dos estudantes.

e os desafios na adaptação ao currículo da escola e à rotina do ensino médio, culminando em altos índices de reprovação e pedidos de transferência nessa série especificamente. Assim, nem todos chegavam à 3ª série do ensino médio na escola de Terra Vermelha, o que se constata pelo número de alunos matriculados quando comparadas a 1ª e a 3ª séries.

Para compreender outras especificidades da escola de Terra Vermelha, serão apresentados no próximo capítulo, enquanto dados secundários, os indicadores educacionais relacionados ao ensino médio, por meio de consulta ao Censo Escolar, no ano de 2020 e 2021, quando vivenciado o ensino remoto, e no ano de 2022, quando os estudantes cursaram a 3ª série do ensino médio na escola de Terra Vermelha.

O Censo Escolar é considerado o principal instrumento de coleta de dados da educação básica, reunindo informações das escolas públicas e privadas do país a respeito de gestão, estrutura, alunos, profissionais, movimento e rendimento escolar, concedendo um importante panorama sobre a situação educacional brasileira (Brasil, 2023). Abordar essas informações objetivou trazer ao leitor maior conhecimento sobre a escola pesquisada, demonstrar as métricas educacionais de estrutura e rendimento relacionados à escola e aos resultados alcançados por ela no ensino médio, assim como possíveis efeitos advindos da pandemia da covid-19.

Por ora, e tratando especificamente dos 35 alunos da 3ª série do ensino médio, no Formulário de Avaliação Socioeconômica identifiquei um público formado por jovens com faixa etária entre 17 e 19 anos de idade, residentes de bairros da Região V – logo, com características estruturais semelhantes – e com maioria declarada feminina (19 alunas, em detrimento de 16 alunos). Curiosamente, todos já eram matriculados na escola no ano de 2020 e permaneceram em 2021, sendo que um ingressou (não necessariamente no ensino médio) em 2015, 2 em 2016, 2 em 2017, 9 em 2018, 5 em 2019 e 16 no ano de 2020, exatamente no ano em que se adotou as aulas remotas por decorrência da pandemia da covid-19.

No universo dos 35 estudantes, a pesquisa se concentrará em oito deles, com vistas à realização de entrevistas em profundidade, algo que não seria possível com um quantitativo maior. Considerando, portanto, que todos ingressaram até o ano de 2020

na escola de Terra Vermelha, o que seria um dos critérios de elegibilidade, os aspectos socioeconômicos foram o definidor principal dos estudantes que foram entrevistados.

A respeito dos dados socioeconômicos, é importante primeiro informar ao leitor que são dados inseridos no Formulário de Avaliação Socioeconômica (Anexo B), que constitui um importante documento sobre os alunos da escola de Terra Vermelha, atualizado anualmente no processo de matrícula e renovação da bolsa de estudo, sendo alimentado com informações trazidas e comprovadas documentalmente pela família de cada estudante. Contempla dados sobre composição familiar, renda, origem da renda, condições de moradia e do território, acesso a programas governamentais de transferência de renda mínima e, ocasionalmente, situações de doenças e/ou deficiências no grupo familiar.

Para elencar os oito estudantes que seriam entrevistados, as informações socioeconômicas referentes à 3ª série do ensino médio do ano de 2022 foram compiladas e organizadas por: 1) ordem crescente de renda per capita familiar; 2) maior número de membros no grupo familiar; e 3) maior proximidade da moradia com a escola. Seguiu-se com a análise das informações sobre as condições de moradia, acesso a programas governamentais e situação de doença no grupo familiar. Por ordem de classificação, os oito primeiros estudantes foram convidados para a entrevista por meio de contato telefônico e/ou mensagem por aplicativo. Diante de negativas, impossibilidade de participação ou ausência de respostas aos contatos realizados, os demais foram sucessivamente sendo convidados por meio da classificação anteriormente estabelecida.

Os dados socioeconômicos dos estudantes, além de definir dentre os alunos da 3ª série quais seriam os entrevistados, foram também dados de suma importância para analisar as questões de pobreza e de vulnerabilidade social do público e do território e atenderam a um dos objetivos da pesquisa: “investigar o perfil dos alunos do ensino médio e suas condições estruturais familiares”.

Mergulhados em um “estudo profundo e exaustivo de um fenômeno” (Gil, 2021, p. 63), faz-se importante trabalhar com múltiplas fontes de evidências e diferentes olhares e

perspectivas acerca do objeto de estudo, além de envolver diferentes sujeitos que tenham relação com aquele fenômeno específico. Por isso, foram escolhidos, não coincidentemente, enquanto sujeitos e participantes da pesquisa, além dos estudantes da 3ª série do ensino médio, as suas famílias e os gestores da unidade escolar.

Dessa forma, as famílias e os gestores foram incluídos pela necessidade de aprofundar como se deu a pandemia na perspectiva deles, e em que patamar os efeitos e percepções se aproximavam ou se tornavam diferenciados daqueles percebidos pelos estudantes. Quanto às famílias, de maneira a mais uma vez viabilizar a realização de entrevistas em profundidade, foram entrevistadas três, seguindo a classificação realizada para elencar os estudantes. Assim, na figura do/a responsável legal sinalizado no Formulário de Avaliação Socioeconômica, as famílias dos três estudantes mais vulneráveis socioeconomicamente foram as entrevistadas, seguindo também o aceite para participar das entrevistas. Para os gestores, optou-se pela direção e vice-direção pedagógica, tendo em vista a proximidade com a gestão dos aspectos pedagógicos relacionados ao período pandêmico.

Dessa maneira, e tendo claro os sujeitos da pesquisa, vale dizer que adotei como instrumento de coleta de dados a entrevista em profundidade, com a utilização de roteiro semiestruturado. As perguntas foram previamente estabelecidas a partir dos objetivos gerais e específicos, de maneira que os participantes pudessem responder livremente, sem o objetivo de coletar dados de forma assimétrica no modelo entrevistador *versus* fonte de informação (Gil, 2021), por meio de uma técnica engessada e extremamente formal, na qual o entrevistado não se sentisse confortável. Teve-se, assim, a construção de uma conversa fluida, amistosa, colaborativa e natural, sem grandes distanciamentos e com muita observação (Sarmiento, 2011).

A escolha do pesquisador pela técnica de coleta de dados, assim como pela forma que esse instrumento é utilizado, não é neutra, é parte da construção do objeto de estudo, ou seja, resultado de um processo “que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas [...] que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas” (Bordieu, 1989, p. 27 *apud* Zago, 2011, p. 295). Assim, de fato, para além de influenciar as discussões e posicionamentos, a

minha proximidade com os entrevistados, criada no decorrer desses anos de experiência na instituição, contribuíram para o processo de escolha da entrevista semiestruturada, assim como definiu os seus demais contornos.

Para as entrevistas, foram construídos três roteiros diferentes (Apêndices A, B e C), sendo um para os estudantes, um para as famílias e um para os gestores. O dos estudantes contemplou perguntas a respeito da dinâmica familiar e emocional, aulas remotas e ensino médio, além da avaliação sobre a atuação da escola e o apoio familiar. Para as famílias, o roteiro foi construído acerca da rotina de trabalho e renda, percepções e desafios sobre a pandemia, assim como sobre a rotina escolar dos filhos. Por fim, o roteiro dos gestores incluiu perguntas sobre organização e desafios do ensino remoto, participação das famílias e a percepção sobre a influência dos aspectos sociais e econômicos dos alunos no processo de aprendizagem durante o período pandêmico.

Zago (2011), a partir das próprias angústias surgidas em um processo de pesquisa, descreve os medos e as dúvidas dos pesquisadores sobre as formas, os métodos, os objetos e sujeitos escolhidos para compor o trabalho, tendo em vista que percalços sempre podem ser encontrados num processo de pesquisa, inclusive o não aceite de algumas pessoas em participar da pesquisa por motivos diversos. Por isso, é importante salientar que os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices D, E e F) foram aplicados com todos os sujeitos envolvidos, deixando-os livres para participar ou não.

Pretendia-se inicialmente realizar todas as entrevistas no espaço da escola de Terra Vermelha, sendo inclusive autorizado pela direção. No entanto, ao iniciar os contatos percebi que, uma vez já finalizado o ensino médio, muitos dos estudantes estavam envolvidos com trabalho e atividades de estudo e outros haviam mudado de bairro, cidade ou estado, o que os impediriam de se deslocar até a escola. Da mesma maneira, as famílias, representadas pelo responsável legal, não tinham disponibilidade durante o horário comercial. Assim, optei por realizar as entrevistas por chamada de áudio, visando adequar-se à rotina e às possibilidades dos entrevistados. Somente os gestores foram entrevistados na escola de Terra Vermelha.

Em todas as chamadas de áudio, o TCLE era lido e devidamente aceito pelo participante antes de iniciar as perguntas do roteiro. As entrevistas foram realizadas com duração média de 25 minutos e gravadas mediante autorização. Essa coleta de dados foi iniciada no mês de abril de 2023, somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP, com emissão de parecer consubstanciado favorável. Seguiu-se fielmente a lista de estudantes organizada pelos critérios socioeconômicos, porém não se obteve respostas em todos os contatos realizados e um estudante se negou a participar, sendo sempre contactado o próximo estudante da lista e assim sucessivamente.

Por fim, a construção do produto educacional (Apêndice G), enquanto requisito do curso de mestrado profissional em educação, a partir dos dados colhidos e das reflexões trazidas pela dissertação, constituiu-se em um “livro de memórias”, em versão digital (*e-book*), que contemplou os principais aspectos relativos às experiências, às percepções e aos sentimentos vividos pelos participantes da pesquisa durante o período pandêmico, percebidos por meio das entrevistas realizadas. Optou-se por essa construção ao perceber a ausência de documentos na escola de Terra Vermelha que contemplassem os significados da pandemia da covid-19 a partir do olhar dos estudantes, das famílias e dos gestores, e que fossem além de registros técnicos sobre medidas administrativas e pedagógicas tomadas pela escola ou algo do tipo.

Esse “livro de memórias” ficará disponível para a escola, em versão digital, assim como para os participantes da pesquisa que são citados em anonimato. A ideia é que, por meio da pesquisadora ou da gestão da escola, como os gestores entenderem mais viável, o produto seja também apresentado aos professores, objetivando contribuir e ainda "orientá-los quanto às estratégias concretas que lhes permitam lidar, de maneira mais eficaz, com a complexidade de fatores que operam no cotidiano da sala de aula" (Mazzotti, 2011, p. 40), tendo em vista as marcas deixadas na educação e no processo de ensino-aprendizagem pela pandemia da covid-19. Para além disso, o produto educacional servirá como meio de divulgação dos dados coletados à sociedade como um todo, tornando este trabalho visto e debatido por diversos atores e segmentos da educação ou para além dela.

5 DE REPENTE PANDEMIA DA COVID-19: ANÁLISE DE DADOS

Como descrito nos percursos metodológicos, a análise de dados buscará primeiramente tratar dos dados do Censo Escolar de maneira a compreender algumas especificidades da escola de Terra Vermelha e, nos demais tópicos, detalhar as informações colhidas por meio das entrevistas em profundidade realizadas com os estudantes, com as famílias e com os gestores escolares.

5.1 O CENSO ESCOLAR E OS PRINCIPAIS DADOS DA ESCOLA DE TERRA VERMELHA

O Censo Escolar da Educação Básica é um levantamento de informações educacionais das escolas públicas e privadas, realizado anualmente pelo Inep, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. A participação das escolas é obrigatória e as respostas devem ser dadas a partir de documentos administrativos, tendo sempre uma data do ano letivo corrente como parâmetro para fornecimento dos dados. Assim, funciona com o seguinte objetivo e logística:

A pesquisa permite a produção e avaliação de estatísticas das condições de oferta e atendimento do sistema educacional brasileiro na educação básica, reunindo informações sobre todas as suas etapas e modalidades de ensino e compondo um quadro detalhado sobre os alunos, as turmas, os profissionais escolares em sala de aula, os gestores e as escolas. Os dados apurados subsidiam a operacionalização de políticas públicas, programas governamentais e ações setoriais nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal). [...] A coleta de dados é realizada por meio do Educacenso, um sistema eletrônico que possibilita que os formulários da pesquisa sejam preenchidos diretamente por seus usuários (informantes) ou mediante processo de migração de dados de forma automática, por meio dos sistemas próprios de gestão das escolas e redes de ensino. Portanto, trata-se de um levantamento estatístico com base na coleta indireta de informações documentais por meio de um questionário eletrônico (Inep, 2022b, p. 12).

A ideia de utilizar os dados do Censo Escolar nesta pesquisa não é a de um aprofundamento analítico e intenso dos dados, mas sim de proporcionar maior conhecimento sobre a escola pesquisada, demonstrar as métricas educacionais relacionados à escola, especificamente as do ensino médio, e ainda observar os possíveis efeitos advindos da pandemia da covid-19. Por isso a necessidade de

contemplar dados dos anos de 2020 e 2021, quando se vivenciou o ensino remoto, e do ano de 2022, quando os estudantes cursaram a 3ª série do ensino médio.

O Censo Escolar define 14 indicadores educacionais disponibilizados como dados abertos no site do Inep, sendo eles: 1) adequação da formação docente; 2) complexidade de gestão da escola; 3) esforço docente; 4) indicadores financeiros educacionais; 5) média de alunos por turma; 6) média de horas-aula diária; 7) nível socioeconômico; 8) percentual de docentes com curso superior; 9) regularidade do corpo docente; 10) remuneração média dos docentes; 11) taxas de distorção idade x série; 12) taxas de não-resposta; 13) taxas de transição e 14) taxas de rendimento.

De modo a não se tornar uma discussão extensa, optei por me aprofundar nos indicadores que trouxessem, juntos ou isoladamente, dados sobre a gestão, as famílias e os alunos (discentes), que preferencialmente contemplassem os anos de 2020, 2021 e 2022, que falassem sobre a escola de Terra Vermelha (alguns contemplam apenas as escolas públicas) e que estivessem mais relacionados aos objetivos desta pesquisa. Dessa forma, serão abordados os seguintes indicadores, todos com recorte no ensino médio: complexidade de gestão da escola; média de alunos por turma; taxas de rendimento e taxas de distorção idade x série.

Segundo o Inep (2014, p. 1), a complexidade da gestão escolar é medida por quatro características: 1) porte da escola; 2) número de turnos de funcionamento; 3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e 4) número de etapas/modalidades oferecidas. Essas características são distribuídas em variáveis medidas a partir de informações específicas, sendo elas: o porte da escola, que é medido pelo número de matrículas; o número de etapas ofertadas pela escola (educação infantil, ensino fundamental anos iniciais ou anos finais, ensino médio, EJA e educação especial); a complexidade das etapas ofertadas que está relacionada à idade dos alunos, na qual subentende-se que:

[...] quanto mais avançada a idade dos alunos e as etapas oferecidas, gerencia-se um número maior de docentes, mais arranjos para a organização das grades curriculares são necessários e mais desafios se enfrenta para a manutenção do aluno na escola (questões como distorção idade-etapa, conciliação entre trabalho e estudo, questões motivacionais etc.) (Inep, 2014, p. 1).

E, por fim, o número de turnos, em que a escola é classificada de acordo com o número de períodos (manhã, tarde e noite) em que suas turmas funcionam (Inep, 2014).

Uma vez compreendido como é interpretada pelo Inep a complexidade de gestão de cada escola do país, notou-se, por meio dos dados disponibilizados a respeito desse indicador, que nos três últimos anos (2020, 2021 e 2022), a escola de Terra Vermelha manteve-se no nível 4 de complexidade de gestão, que significa:

[...] Escolas que, em geral, possuem porte entre 150 e 1000 matrículas, funcionam em 2 ou 3 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam o Ensino Médio, a Educação Profissional ou a EJA como etapa mais elevada [escolas que atendem a alunos com idade mais elevada] (Inep, 2023).

Dessa forma, conclui-se que durante o ensino remoto e posteriormente, com o retorno das aulas presenciais no ano letivo de 2022, a escola de Terra Vermelha manteve-se com o mesmo nível de complexidade no número de matrículas (em torno de 300 a 400 matrículas), turnos de funcionamento (matutino e vespertino) e oferta das etapas de ensino (seguiu-se com o ensino fundamental II, anos finais, e ensino médio).

O segundo indicador educacional, média de alunos por turma, representa o número de estudantes matriculados dividido pelo número de turmas da unidade educacional. Na escola de Terra Vermelha, a média nos anos de 2020, 2021 e 2022 para o ensino médio se comportou da seguinte forma, segundo os dados do Censo Escolar dos respectivos anos:

Tabela 1 – Média de alunos por turma

Ano	1ª Série	2ª Série	3ª Série
2020	23,5	29	30
2021	24,5	43	27
2022	26,5	22,5	35

Fonte: Inep, 2023.

De acordo com informações fornecidas pela escola de Terra Vermelha para a pesquisa²¹, nos três anos a quantidade de turmas no ensino médio seguiu as informações contidas na Tabela 2, sendo, portanto, o quantitativo total de alunos o que está registrado na coluna subsequente a cada série:

Tabela 2 – Quantidade de turmas e quantitativo total de alunos

Ano	Número de turmas 1ª Série	Quantitativo total de alunos (1)	Número de turmas 2ª Série	Quantitativo total de alunos (1)	Número de turmas 3ª Série	Quantitativo total de alunos (1)
2020	02	47 alunos	01	29 alunos	01	30 alunos
2021	02	49 alunos	01	43 alunos	01	27 alunos
2022	02	53 alunos	02	45 alunos	01	35 alunos

Fonte: elaborado pela autora.

(1) Média Censo Escolar x número de turmas.

Dessa forma e examinando os dados, percebe-se que, mesmo em meio a uma pandemia, com exceção da 3ª série, houve aumento contínuo do número de alunos nas 1ª e nas 2ª séries no decorrer dos anos analisados, no entanto, essa progressão não acontece de uma série para a outra. Além disso, e se considerada a conclusão do ensino médio em três anos, o número de alunos que ingressou na 1ª série do ensino médio em 2020 é superior ao número que concluiu a 3ª série em 2022, apontando para possíveis fatores, como retenções, transferências e evasões.

Tal descontinuidade dos alunos no ensino médio, seja a de permanecer na mesma escola ou a de finalizar essa etapa da educação básica, remete à reflexão de Krawczyk (2011) outrora citada de que o ensino médio historicamente é marcado por problemas de acesso e permanência, seja pela qualidade da educação que é ofertada, seja pelos dilemas sobre sua configuração e estruturação. Os dados da escola de Terra Vermelha conotam os mesmos desafios, que são os mesmos do ensino médio no Brasil e os mesmos enfrentados para os cumprimentos das metas do PNE, pois ao invés de visualizarmos o aumento das matrículas, vivenciamos o aumento das evasões, abandonos e reprovações.

²¹ Essas informações foram colhidas por meio de contato com a escola de Terra Vermelha.

Em terceiro, optei por trazer a taxa de rendimento escolar, que constitui um dado importante para medir a qualidade educacional de cada escola, seja ela pública ou privada, dos municípios e do país como um todo, na certeza de que:

O dever do Estado com a educação, conforme redação do Art. 208, deverá ser efetivado mediante a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. A educação básica obrigatória aos 17 anos de idade só será alcançada com uma trajetória educacional regular (Inep, 2023).

A taxa de rendimento escolar é formada pelos índices de alunos aprovados, aqueles com frequência e notas satisfatórias; de alunos reprovados, aqueles com frequência e notas insatisfatórias; de alunos que abandonaram, ou seja, aqueles que deixaram de frequentar as aulas e não se matricularam em outra instituição escolar no decorrer do mesmo ano letivo; e dos alunos falecidos.

Em nível nacional, no que tange à aprovação, os dados apresentados demonstram um pico de aprovação no ensino médio em 2020 e um declínio em 2021, apesar de superior aos índices anteriores à pandemia de covid-19. O Inep traz a seguinte justificativa para os índices encontrados:

Destaca-se que a elevação abrupta na taxa de aprovados entre 2019 e 2020 foi influenciada pela adoção de ajustes no planejamento curricular das escolas frente a pandemia de COVID-19 e está alinhada às recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas de Educação (Unicef). As entidades recomendaram que as redes de ensino e as escolas adequassem os critérios de avaliação dos alunos considerando os objetivos de aprendizagem efetivamente cumpridos e minimizando, assim, a retenção e o abandono escolar. [...] o CNE sugeriu, em Parecer publicado em julho de 2020 (Parecer CNE/CP nº 11/2020), a adoção de um contínuo curricular para os anos 2020-2021. A estratégia envolvia o replanejamento do currículo e calendário escolar de forma a assegurar a inclusão de eventuais objetivos não cumpridos em 2020 no ano letivo de 2021. Em 2021, observa-se uma queda nas taxas de aprovação, mas permanecendo ainda em patamar superior ao observado antes da pandemia (2019) (Inep, 2023).

Para a escola de Terra Vermelha, observou-se essa mesma tendência nos índices de aprovação e reprovação no ano de 2020, seguidos de um aumento no ano de 2021 e 2022. Já os índices de abandono mantiveram-se zerados nos três anos consultados, conforme tabela a seguir:

Tabela 3 – Aprovações, reprovações e abandono escolar

Anos letivos	1ª série			2ª série			3ª série		
	2020	2021	2022	2020	2021	2022	2020	2021	2022
Aprovações	97,9%	85,1%	88%	100%	90,7%	86,7%	100%	100%	100%
Reprovações	2,1%	14,9%	12%	0%	9,3%	13,3%	0%	0%	0%
Abandono escolar	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fonte: Inep, 2023.

De maneira a abordar também os dados de transferências da escola de Terra Vermelha, aqueles alunos que saem da escola, porém, matriculam-se no mesmo ano letivo em outra instituição de ensino, recorri ao documento institucional “Histórico de aprovações, reprovações e transferências 2012 a 2022” (2023), que apresenta os seguintes percentuais para o indicador nos anos de 2020, 2021 e 2022, respectivamente²²:

Tabela 4 – Transferências

Anos letivos	1ª Série			2ª Série			3ª Série		
	2020	2021	2022	2020	2021	2022	2020	2021	2022
Transferências	21%	17%	33%	7%	19%	18%	0%	0%	0%

Fonte: Escola de Terra Vermelha, 2023 (dados adaptados pela autora).

Observa-se, assim, que apesar dos percentuais de aprovação serem superiores, os de reprovação não deixaram de ser significativos, ocorrendo inclusive em 2020, ano em que iniciaram as aulas remotas em decorrência da situação de pandemia da covid-19 – embora nesse ano, seguindo a tendência nacional, os índices de aprovação serem os maiores, se considerarmos 2021 e 2022. Ainda em 2020, o documento da escola de Terra Vermelha ressalta reprovações decorrentes da não entrega de nenhuma atividade por parte dos alunos retidos e de algumas outras particularidades experienciadas pela escola:

²² Para facilitar o entendimento da tabela, é importante citar que os percentuais têm como data base para as transferências o quantitativo de estudantes que a solicitaram no decorrer de cada ano letivo (fevereiro a dezembro). Além disso, os percentuais de transferências são correspondentes às séries do ensino médio em relação a todas as séries da escola de Terra Vermelha.

Em março de 2020 as aulas foram suspensas por 7 meses. Ano muito difícil, no qual foi preciso se reinventar, criando aos poucos aulas online... Ano de muitas incertezas, insegurança e ansiedade. Alunos e professores com muita dificuldade em dominar a plataforma Teams. A VDE (**Vice-diretora Educacional ou Vice-diretora pedagógica**)²³ orientou que mantivéssemos as avaliações da mesma maneira, mesmo que não fosse permitido reter alunos ao final do ano. Cerca de 35 alunos [...] não possuíam acesso à internet, o que impactou muito o ensino aprendizagem desses alunos. Foram criadas atividades assíncronas que eram entregues mensalmente. Alguns alunos entregavam os envelopes praticamente em branco. Assim, a equipe pedagógica iniciou um atendimento presencial, priorizando os alunos do 6º e 7º anos. Mesmo com todas as dificuldades, conseguimos cumprir todo o calendário escolar e de eventos. Os simulados online também foram aplicados e conseguimos dar um foco na 3ª série que ficou bastante abalada com toda a situação. [...] Foi agendado aulas de foco ENEM com todas as disciplinas e atendimentos individualizados em redação. Havia uma orientação da secretaria de educação que não houvesse reprovação, mas ao final do ano no conselho de classe final foram retidos aqueles alunos que não entregaram nenhuma atividade assíncrona ou atividade online. Muitos alunos foram promovidos sem estarem realmente preparados para a próxima série, porém entendemos que devido a todo o cenário que a pandemia nos proporcionou não poderíamos penalizar o aluno com uma reprovação (Escola de Terra Vermelha, 2023).

Destaca-se a adaptação a um ano particularmente difícil, que exigiu da escola a reinvenção das salas de aulas e a criação de estratégias diante dos inúmeros desafios que foram surgindo ao longo do processo, estando, entre eles, as dificuldades no domínio da plataforma de aulas *online* (Teams), as incertezas sobre o processo avaliativo, as limitações relacionadas à internet e os prejuízos que os alunos tiveram no seu aprendizado, estendidos consequentemente ao ano seguinte, 2021, cujo número de reprovações já é maior, como destacado em meio a outras questões:

Nesse ano, devido aos protocolos da COVID-19, iniciamos de maneira híbrida e no dia 12 de março, retomamos para modo off-line. No dia 15/6 retomamos no sistema híbrido e no dia 18/10 o governo do estado do ES suspendeu o distanciamento entre cadeiras, permitindo assim, que todos os alunos pudessem retornar de maneira presencial. Passamos por muitos desafios, principalmente pedagógicos, pois tínhamos alunos sem acesso à internet e os que possuíam era na sua maioria, utilizavam aparelho de celular de baixa qualidade e a internet era bem precária. Nesse ano, o Conselho final foi mais rígido, visto que muitos alunos foram promovidos para série posterior em 2020 sem estar totalmente preparados (orientação da secretaria de educação de não reter alunos devido a COVID 19). [...] Foi um ano de muitos preparativos para a implementação do novo ensino médio que iniciaria em 2022. Mais uma vez desafios não faltaram, principalmente pela falta de espaço, uma vez que a carga horária dessas turmas é estendida e os alunos precisarão voltar 2x por semana no contraturno [...] (Escola de Terra Vermelha, 2023).

²³ Grifos meus. Refere-se à profissional responsável pela gestão dos assuntos pedagógicos da escola.

Porém, as reprovações no contexto pandêmico, justificadas pelo fato de o aluno não ter entregado nenhuma atividade assíncrona ou atividade online, assim como a “rigidez” do Conselho de Classe para retenção de maior número de alunos no ano de 2021, já que houve grande progressão em 2020, tendem a mascarar uma realidade bastante difícil na qual esses alunos foram inseridos. A não realização das atividades possivelmente foi decorrente da pouca ou nula condição para estudar e aprender em ambientes empobrecidos, logo, carentes de infraestrutura, suporte e investimentos. Como realizar as atividades sem assistir às aulas e explicações do professor? Como assistir às aulas sem internet? Como custear a internet sem renda?

São perguntas pouco realizadas quando se substituem as dificuldades do empobrecido pelo discurso vazio que inferioriza suas diferenças e que o coloca no papel do que “não quer”, do que “não se esforça” ou do que é “indisciplinado” (Arroyo, 2014a), portanto, mesmo que todos os demais progridam, esse merece estar retido.

Voltando às transferências, essas, por sua vez, são referentes a todo o ano letivo de 2020, 2021 e 2022 do ensino médio (1ª a 3ª séries), contemplando desde a matrícula até a finalização do ano letivo, e possuem motivos diversos, sendo organizados em: “processo de renovação da bolsa de estudo indeferido pela escola”; “mudança de endereço”; “aluno não se adaptou à escola”; “aluno deseja trabalhar”; e “família optou por não renovar a bolsa de estudo”. A tabela a seguir mostra os quantitativos para cada um dos motivos:

Tabela 5 – Motivos das transferências

Motivos	Quantidade de transferências		
	2020	2021	2022
Processo de renovação da bolsa de estudo indeferido pela escola	0	1	0
Mudança de endereço	1	5	1
Aluno não se adaptou à escola	4	0	0
Aluno deseja trabalhar	1	1	2
Família optou por não renovar a bolsa de estudos	4	5	4
Total	10	12	7

Fonte: Escola de Terra Vermelha, 2023 (dados adaptados pela autora).

Para cada um dos motivos elencados, existem justificativas diversas que levaram à transferência do estudante. O motivo “processo de renovação da bolsa de estudo indeferido pela escola” contempla o cancelamento da bolsa por parte da instituição, ocasionada por questões burocráticas ligadas à renda ou à documentação do processo de renovação da bolsa de estudo²⁴, ocorrido anualmente, e até mesmo indeferimento por não cumprimento ao regimento escolar ou consecutivas reprovações. Em “mudança de endereço”, o documento da escola de Terra Vermelha trata de mudanças de município, de estado e de país, grande parte deles por motivo de trabalho ou em busca de melhores condições de vida, sendo mais significativos no ano de 2021, cujos efeitos da pandemia eram mais presentes.

O “aluno não se adaptou à escola” refere-se especialmente às dificuldades na aprendizagem e ao receio da família e do próprio aluno de reprovação, optando-se pela transferência antes do término do ano letivo. Nota-se, na tabela apresentada, que esse motivo aparece apenas no ano de 2020, quando iniciado e vivenciado o período maior e mais crítico das aulas remotas, o que exigiu maior esforço na adaptação dos alunos, da equipe e das famílias diante da realidade de ensino não presencial.

Como estudantes do ensino médio, marcados pela condição de pobreza e de vulnerabilidade social, a necessidade de inserir-se no mercado de trabalho é uma realidade. Trata-se da dicotomia citada anteriormente quando discutido o ensino médio, na qual os jovens vivem as relações conturbadas entre estar na escola e no mundo do trabalho, entre o ingresso no mundo do trabalho como afirmação da dignidade e a permanência na escola como meio de superação da pobreza (Krawczyk, 2009). Portanto, nos três anos pesquisados, aparece como motivo para solicitação de transferência o fato de o “aluno desejar trabalhar”, o que nem sempre é um desejo, vale dizer, mas sim uma imposição colocada pela sua condição social e econômica.

²⁴ Para concessão e manutenção da bolsa de estudo, conforme preceitos legais, devem ser comprovados anualmente, por meio de documentação, o atendimento ao perfil estabelecido (renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio mensal). Para tanto, são declaradas pelas famílias, por meio de documentos, as informações acerca da composição familiar, ocupação/fonte de renda, renda bruta mensal per capita, escolaridade, características estruturais da moradia, bens, acesso a benefícios assistenciais e condição de saúde de todo o grupo familiar do estudante beneficiário (Brasil, 2017).

Por fim, o motivo “a família não desejou renovar a bolsa de estudo” é o que aparece em maior quantidade dentre todos os citados. O documento demonstra tratar-se de transferências ocorridas normalmente no final do ano letivo, após uma reprovação, ou não participação da família no processo obrigatório de renovação da bolsa de estudo para o ano seguinte. Esse, entretanto, é um motivo que pode contemplar muitos fatores, pois uma reprovação ou a falta de interesse do filho/a em permanecer na escola de Terra Vermelha pode ser motivada por dificuldades na aprendizagem e na adaptação do aluno à escola, e/ou pela dinâmica de ensino-aprendizagem, e/ou por questões familiares e particulares, e/ou, ainda, pelo desejo/necessidade pelo trabalho.

Assim sendo, é o mais complexo entre os motivos exibidos no documento da escola e carece de reflexões na condução de estratégias que, para além de mudar essa estatística, sejam capazes de agir nas questões sociais e de ensino-aprendizagem apresentadas pelos estudantes. Como bem demarcado por Dayrell (2013), há que se cuidar de um ensino médio cada vez mais heterogêneo em sua configuração, uma vez que as escolas têm se mostrado pouco preparadas para lidar com todos os desafios que o seu público apresenta.

Interligado e decorrente da trajetória escolar, está o próximo indicador selecionado, taxa de distorção idade x série. Com a ideia de compreender a proporção das taxas apresentadas no Censo Escolar pela escola de Terra Vermelha, a tabela a seguir estratifica a média de escolas de mesmo perfil administrativo do município de Vila Velha, isto é, as urbanas e privadas, e, em seguida, as taxas da escola de Terra Vermelha, referentes em ambos os casos a 2020, 2021 e 2022:

Tabela 6 – Taxas de distorção idade x série

	1ª Série			2ª Série			3ª Série		
	2020	2021	2022	2020	2021	2022	2020	2021	2022
Escolas urbanas e privadas Município de Vila Velha	7,2	6,0	5,7	7,3	6,5	5,4	5,4	6,2	4,8
Escola de Terra Vermelha	23,4	8,2	20,8	27,6	20,9	11,1	13,3	25,9	20

Fonte: Inep, 2023.

É perceptível a distorção idade x série significativamente maior na escola de Terra Vermelha. Além disso, observa-se que as escolas urbanas e privadas do município seguiram em um declínio nas taxas de distorção idade x série entre 2020 e 2022, já na escola de Terra Vermelha houve uma queda das taxas de 2020 para 2021 e retomada do crescimento em 2022. Vale ressaltar que, de modo geral, existiu uma queda nas taxas de distorção idade x série de 2020 para 2021, possivelmente decorrente da situação de pandemia da covid-19 e progressão de série dos estudantes sob recomendação do CNE.

Um dos possíveis fatores para as altas taxas de distorção idade x série, sob minha análise, é os índices de reprovação da escola, também em valores consideráveis (Tabela 3). Focando mais precisamente na 1ª série do ensino médio, onde estão os maiores índices de reprovação e também de transferências desta etapa da educação básica na escola de Terra Vermelha (ver Tabela 3), logo é possível perceber uma real dificuldade de adaptação e de permanência dos estudantes não por “não quererem” pertencer, como muitas vezes é interpretado, mas sim por terem que estar num ensino médio que não é pensado para o que eles são, para a realidade que possuem e para o que desejam ser. Algumas perguntas surgem: esses jovens são vistos nas suas individualidades? É um ensino médio que se adapta a eles ou eles que devem se adaptar ao ensino médio? Uma vez reprovados ou transferidos, seguem qual trajetória educacional?

São essas e tantas outras questões que devem passar pela reflexão do leitor, neste momento direcionadas à escola de Terra Vermelha, mas, de fato, facilmente encaixáveis em diversas instituições de ensino médio públicas e/ou privadas. Isso porque se trata, como discutido nos capítulos anteriores, de uma etapa tensa, desafiadora e formada por interesses distintos e antagônicos. De maneira que:

[...] as escolas esperam alunos, e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo, muitas delas oriundas de redes de relacionamentos produzidas nos novos espaços-tempos da internet, dos mercados de consumo, de grupos culturais juvenis ou intergeracionais, de grupos religiosos e de culturas criativas e periféricas (Dayrell; Carrano, 2014, p. 127).

Esses alunos carecem de um ensino médio que represente uma fase de ruptura e reconstrução, que vá além do ensino de disciplinas curriculares e seja capaz de contemplar o momento vivido pelos jovens, que é de “múltiplos questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção da identidade geracional, sexual, de gênero, étnico-racial, dentre outras” (Weller, 2014, p. 149). São percursos, acredito eu, que iriam na contramão das reprovações, das transferências e dos “cancelamentos” observados nos dados apresentados, mas que, vale ressaltar, não são simples e fáceis para a escola compreender, construir e tornar uma realidade.

Uma vez apresentados os indicadores selecionados do Censo Escolar, com base nas atualizações do ano de 2023, para traçar um panorama institucional da escola de Terra Vermelha, o próximo tópico se atentará a apresentar o resultado das entrevistas realizadas com os alunos, as famílias e os gestores, cujas reflexões serão fundamentais para traçar os resultados desta pesquisa.

5.2 “EU ESTAVA MUITO SUFOCADA, A PRESSÃO POR CONTA DO ENEM, A DIFICULDADE DE MANTER O FOCO E ESTUDAR DURANTE A PANDEMIA”: O OLHAR DOS ESTUDANTES

Sobre os estudantes, foram realizadas oito entrevistas a partir do perfil socioeconômico. Em respeito às questões éticas, os nomes dos participantes serão preservados e, por isso, optei por denominá-los como Estudante 1, Estudante 2, Estudante 3, Estudante 4, Estudante 5, Estudante 6, Estudante 7 e Estudante 8.

Para caracterizar o perfil do grupo de estudantes, foram consultados os dados contidos no Formulário de Avaliação Socioeconômica do ano de 2022, ano em que cursaram a 3ª série do ensino médio na escola de Terra Vermelha, pós-pandemia e já presencialmente. Dos entrevistados, quatro declararam-se do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Não se tratou de uma opção minha, enquanto entrevistadora, selecionar quatro de cada sexo igualmente, porém, seguindo a relação de estudantes e os aceites para participar da entrevista, coincidentemente, formou-se esse perfil.

Cursaram a 3ª série do ensino médio com idade entre 16 e 18 anos, estando, porém, no momento da entrevista, na faixa etária entre 18 e 20 anos de idade. Ingressaram na escola de Terra Vermelha entre os anos de 2018 e 2020, concluindo-se que todos cursaram os dois anos de pandemia na escola de Terra Vermelha e no ensino médio e, aqueles que ingressaram especificamente em 2020, vivenciaram o primeiro ano de ensino médio juntamente com a adaptação a uma nova escola e ao ensino remoto, sendo amplos os desafios.

Dessa forma, segue listada por estudante a caracterização por sexo, data de nascimento, idade que cursou a 3ª série do ensino médio, idade no momento da entrevista e ano de ingresso na escola de Terra Vermelha:

Tabela 7 – Caracterização dos estudantes entrevistados

Estudante	Sexo	Idade na 3ª série do ensino médio	Idade na entrevista	Ano de ingresso na escola de Terra Vermelha
Estudante 1	Feminino	17	18	2020
Estudante 2	Masculino	17	18	2020
Estudante 3	Masculino	17	18	2020
Estudante 4	Feminino	18	19	2019
Estudante 5	Masculino	19	20	2019
Estudante 6	Feminino	17	18	2020
Estudante 7	Feminino	18	18	2018
Estudante 8	Masculino	18	18	2020

Fonte: Escola de Terra Vermelha, 2022.

Para além de auxiliar no conhecimento sobre o público entrevistado, os dados sociais e econômicos conseguirão expressar questões de pobreza, compreendida como multidimensional e complexa (Cararo, 2015), e de vulnerabilidade social, além de evidenciar essas condições em meio à pandemia da covid-19, o que constitui, inclusive, um dos objetivos traçados para o trabalho. Dessa forma, estarão relacionadas a seguir as mesmas informações²⁵ usadas para seleção dos estudantes

²⁵ Apenas as informações “possíveis condições de saúde ou de deficiência no grupo familiar” não serão tratadas detalhadamente, pois nenhuma das famílias apontaram essa condição como uma realidade vivenciada por elas e, conseqüentemente, pelos estudantes entrevistados.

entrevistados, de maneira a demonstrar aspectos diversos que os inserem na condição de empobrecidos e vulneráveis, sendo eles: a composição familiar, a renda per capita familiar e a origem da renda, as condições habitacionais, o acesso ou não aos programas governamentais de transferência de renda mínima. Junto a essas informações, serão apresentados os dados levantados durante as entrevistas que permitirão compreender os contextos vivenciados com a pandemia da covid-19.

Para fins de análise socioeconômica, entende-se como grupo ou composição familiar:

[...] a unidade nuclear composta por uma ou mais pessoas, eventualmente ampliada por outras pessoas que contribuam para o rendimento ou tenham suas despesas atendidas por aquela unidade familiar, todas moradoras em um mesmo domicílio (Brasil, 2017, Art. 12).

Assim, a composição familiar dos estudantes variava entre 2 e 5 membros quando cursantes da 3ª série do ensino médio, formada conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Composição familiar

Estudante	Composição familiar
Estudante 1	Pai, mãe e uma irmã
Estudante 2	Mãe
Estudante 3	Mãe, dois irmãos e padrasto
Estudante 4	Mãe e uma irmã
Estudante 5	Pai, mãe e dois tios
Estudante 6	Pai, mãe e dois irmãos
Estudante 7	Mãe
Estudante 8	Pai e mãe

Fonte: Escola de Terra Vermelha, 2022.

Entre os estudantes entrevistados, observaram-se famílias pouco numerosas e que se igualam entre aquelas que possuem apenas a figura da mãe e aquelas com a presença de ambos os genitores (no caso, o pai e a mãe), ainda que não seja realidade apenas a figura paterna como representante do lar e/ou como responsável legal. Inclusive, no Formulário de Avaliação Socioeconômica, é necessário sinalizar um representante legal pelo aluno, que se torna também o responsável pelo processo seletivo de concessão de bolsa de estudo. Entre os formulários dos estudantes entrevistados, em apenas dois deles o pai foi sinalizado como representante legal;

nos demais, todos possuem a mãe como representante e responsável perante a instituição escolar.

Compreendendo a pandemia da covid-19 como um acontecimento inesperado que alterou em diversos aspectos a rotina de vida de pessoas e de famílias ao redor do mundo, durante a entrevista questionou-se sobre a organização da rotina familiar antes e depois da pandemia, dando abertura para dialogarmos sobre a composição das famílias. Um dos estudantes manifestou a necessidade de mudança de casa para ajustar-se à nova realidade imposta pela pandemia, que se tornou, inclusive, a sua moradia permanente e núcleo familiar até o momento da entrevista:

Antes da pandemia eu morava com minha mãe, aí quando começou a pandemia eu tive que morar com a minha avó porque aqui tem computador e ficava melhor para acessar a aula. Na minha mãe morava ela, meu irmão, minha irmã (mais novos) e meu padrasto. Eles trabalhavam o dia todo. Começou a pandemia, eu fui morar com a minha avó. Aí é uma “familiazinha” bem grande. Eu, meu pai, meu tio, minha irmã mais nova, minha madrasta e minha avó. Eu passei a morar com minha avó e visitava minha mãe nos finais de semana. No começo a rotina mudou, mas aí depois foi voltando ao normal, só que tendo bem mais cuidado. No começo a gente não saia mais para lugar nenhum, ficava muito em casa e o *home office* também. Aí depois começou a voltar tudo e as empresas começaram a funcionar de novo (Estudante 3).

Com efeitos experimentados por todos os segmentos da sociedade, sejam eles no âmbito da saúde, da economia, da cultura, da educação, do lazer, do trabalho, dos serviços essenciais ou de qualquer outro, era de se esperar a mudança no dia a dia das pessoas, inclusive dentro dos seus lares. Assim, foi consenso entre os entrevistados as mudanças abruptas na dinâmica do ambiente familiar, experienciando, por exemplo, a ausência de liberdade e os “novos” cuidados com a higiene:

Era tudo mais livre. Você nem fazia o uso do álcool diariamente, nem andava com máscara também. Depois que foi para a pandemia acabou que teve o uso de máscara, uso de álcool, aí qualquer coisinha que comprava na rua tinha que passar álcool nas sacolas. E quando você chegava em casa também tinha que tomar banho. Na minha casa moravam eu e minha mãe. Minha mãe trabalhava presencial. Meio que o chefe da empresa não liga muito, né? Se não for presencial é até demitido também. Ah, aí ela aí tinha que chegar em casa e ter todos esses cuidados que você falou (Estudante 2).

Para além da adoção de cuidados direcionados a evitar a transmissão do vírus, percebe-se dificuldades relacionadas à organização do lar diante da nova realidade de suspensão das aulas e de mudanças advindas também do mundo do trabalho:

Sinceramente era uma bagunça, porque minha casa é pequena e morava muita gente. Minha mãe, meu pai, mais três irmãs e dois sobrinhos. Bagunça! Muita, muita. Muito agitado. Muita coisa envolvendo. Minha mãe passou mal, ficou muito doente com a covid, não estava trabalhando direito. Ficou de cama e ela já tinha problema de tireoide, problema no útero, aí foi só se agravando nessa situação. E meu pai, ele é borracheiro, né? Mecânico. Ele trabalha autônomo, trabalha na oficina e com a dificuldade, né? Às vezes ele ia trabalhar ou trabalhava, mas não tinha uma venda boa (Estudante 1).

A Estudante 5 faz relatos importantes sobre a mudança de rotina (de estudo e trabalho) e as dificuldades enfrentadas:

Eu morava com os meus pais e os meus irmãos e a questão das rotinas era que cada um fazia suas coisas aqui em casa, fora a questão de estudo, né? Porque assim, quando eu entrei [na escola de Terra Vermelha] os meus dois irmãos, um ainda estudava na escola de Terra Vermelha e o outro tinha saído e começou a fazer faculdade. Então nós ainda assim tínhamos uma rotina de estudo e nossos pais trabalhavam. Durante a pandemia, a questão do estudo ficou meio difícil pela questão de ser *online* e tudo mais. Às vezes a internet não colaborava. O site também não era muito legal. Aqui os meus pais continuaram trabalhando, graças a Deus, mas a questão foi a nossa rotina escolar, né? Que estudar e tudo mais ficou um pouco mais difícil. A minha mãe, eu acho que na época ela trabalhava como cuidadora. E o meu pai, desde sempre ele trabalhou como porteiro. Um irmão cursava a 3ª série do ensino médio na escola de Terra Vermelha e estava *online*. E o outro estava na faculdade, mas ficou *online*. Olha, foi bem difícil, para falar a verdade, porque nós tínhamos um computador. Para estudar ou era o computador ou era o telefone. E o telefone na época não era aqueles de muita qualidade, então ficava um pouco mais difícil, né? (Estudante 5).

Conseqüentemente, vivenciaram-se mudanças e contratempos relacionados à renda familiar, gerados pelos efeitos no trabalho, mas também pelas novas necessidades surgidas quando o grupo familiar permanece por maior tempo em casa, pelos efeitos na economia sentidos também dentro dos lares e tantos outros fatores que intensificaram os índices de pobreza a partir da pandemia da covid-19, como já discutido anteriormente.

Assim, o Formulário de Avaliação Socioeconômica apresenta, em 2022, renda per capita familiar (renda total dividida pelo número de membros familiares) dos estudantes entrevistados entre R\$ 275,00 (menor renda) e R\$ 566,67 (maior renda) e predominância do trabalho informal, conforme Tabela 8:

Tabela 8 – Renda per capita familiar e origem da renda

Estudante	Renda per capita familiar	Origem da renda	Responsável pela renda
Estudante 1	R\$ 275,00	Trabalho informal	Pai
Estudante 2	R\$ 300,00	Pensão alimentícia e auxílio financeiro de parentes	Mãe
Estudante 3	R\$ 340,00	Trabalho informal	Padrasto
Estudante 4	R\$ 350,00	Trabalho informal	Mãe
Estudante 5	R\$ 507,47	Trabalho com Carteira assinada	Pai
Estudante 6	R\$ 532,32	Trabalho com Carteira assinada e trabalho informal	Pai, mãe e irmão
Estudante 7	R\$ 560,00	Trabalho com Carteira assinada	Mãe
Estudante 8	R\$ 566,67	Trabalho informal	Pai

Fonte: Escola de Terra Vermelha, 2022.

Na condição de trabalhadores informais²⁶, são declaradas nos formulários funções como mecânico, comerciante, vendedor de salgados, pedreiro e estagiário sem regularização. Devido ao vínculo trabalhista fragilizado, normalmente vivenciam condições de trabalho precarizadas, com nulo ou escasso acesso a direitos, a exemplo de férias, 13º salário, fundo de garantia, jornada de trabalho controlada, dentre outros pertinentes a uma situação de trabalho segura e digna. Os trabalhos informais normalmente são exercidos pelos empobrecidos que, diante das dificuldades para alcançar melhor qualificação, com baixa remuneração e diante da ausência de direitos, veem-se impossibilitados de alcançar melhores condições de vida.

Os estudantes mencionaram em suas falas marcas importantes da fragilidade do trabalho de seus responsáveis legais, desde a ausência de isolamento social e a necessidade de arriscar-se diante da transmissão do coronavírus para manter o

²⁶ Conforme definição do IBGE, os trabalhadores informais encaixam-se como: “Empregado no setor privado sem carteira de trabalho assinada; Empregado doméstico sem carteira de trabalho assinada; Empregador sem registro no CNPJ; trabalhador por conta própria sem registro no CNPJ; trabalhador familiar auxiliar” (IBGE, 2021, p. 3).

vínculo empregatício até a impossibilidade de trabalhar, quando a informalidade não foi capaz de se sustentar, sendo sentida a queda na renda familiar.

O Estudante 6 narrou sobre o pai, na condição de bombeiro hidráulico, que continuou trabalhando presencialmente, e ainda descreveu os novos entraves relacionados à baixa renda:

Minha mãe, ela ficava em casa, ela não trabalhava. E meu pai, ele já trabalhava. Ele já foi trabalhando. Então durante a pandemia não mudou basicamente nada. Ele é bombeiro hidráulico. [...] tivemos mais gastos. Conta de água e energia. E por conta do aumento dos alimentos e outras coisas, como gás, produtos de limpeza, produtos higiênicos. Então tínhamos, em alguns momentos, que controlar o dinheiro, às vezes, tipo assim, perdidos porque não sabíamos o que fazer. Então foi um momento bastante difícil durante toda a pandemia. Somente quando chegou ali no ápice, no auge, quando estava havendo muitas mortes durante o dia, foi que teve o maior aperto financeiramente [...] (Estudante 6).

Outros, como o Estudante 8, falaram sobre os empecilhos encontrados no trabalho informal dos responsáveis legais: “[...] no início ele teve que dar aquela parada, né? A gente teve que dar uma boa economizada em todos os sentidos, né? Nas contas, na comida... a gente teve até ajuda de conhecidos (parentes)”.

Com poucas exceções, foram presentes falas sobre os efeitos da pandemia da covid-19 na fonte de renda familiar, destacando-se a ausência de renda, a privação do trabalho ou o trabalho realizado com baixa remuneração. Chamou a atenção a incerteza da renda diante do trabalho informal, cujo destino em meio à pandemia pouco se sabia onde daria. Retomo, por isso, a citação e os questionamentos de Boaventura de Souza Santos (2020, p. 17): “O que significa a quarentena para trabalhadores que ganham dia a dia para viver dia a dia? [...] Morrer de vírus ou morrer de fome, eis a opção”.

Quando questionados se havia ocorrido mudanças na renda familiar, as respostas demarcaram complicações relevantes:

Mudou drasticamente, a renda mensal nunca foi tipo alta, então com a entrada da pandemia diminuiu total, minha mãe recebia em torno de quê? Novecentos reais por mês e acabou descendo, tipo, para seiscentos, setecentos, então era aquilo que tinha para viver e precisava da ajuda do

governo, entendeu? De bolsa família e essas coisas para conseguir (Estudante 4).

A rotina de trabalho dos responsáveis legais especificamente, já que nenhum dos estudantes trabalhavam entre 2020 e 2022, foi progressivamente retornando, com maior estabilidade agora em 2023, assim como a rotina escolar dos estudantes. Mas, ainda assim, foram sentidos os efeitos na renda e a dificuldade para reinserção no mercado, tanto no informal quanto no formal. No pós-pandemia, no que se refere à rotina e ao trabalho, foram citados ainda o retorno da “liberdade”, os desafios para reequilibrar a renda e as pequenas mudanças no quantitativo de integrantes no grupo familiar.

Conseqüentemente, os aspectos de renda levaram algumas famílias a acessarem o benefício financeiro de transferência de renda “Auxílio Emergencial”, criado pelo governo federal em virtude da situação de pandemia, citado especialmente quando abordadas as fragilidades na renda, com sua menção como um suporte: “[...] e precisava da ajuda do governo, entendeu? De bolsa família e essas coisas para conseguir” (Estudante 4), além de “[...] Do governo, tivemos o auxílio que eles deram para as pessoas” (Estudante 8) e, por fim, “[...] Eu acho que meu pai pegou uns três auxílios (emergenciais), eu acho, mas depois não mandaram mais, não” (Estudante 1).

Em 2022, cinco dos oito estudantes possuíam registros de acesso a programas de transferência de renda no Formulário de Avaliação Socioeconômica, ora mencionados como “Auxílio Emergencial”, ora como “Bolsa Família”, e em valores variados. A incerteza na nomenclatura possivelmente é decorrente das alterações ocorridas no Programa Bolsa Família em meio à emergência em saúde pública instaurada pela pandemia da covid-19, quando passou a ser concedido o auxílio emergencial (Lei nº 13.982/2020)²⁷ e, posteriormente, pelas renovações de prazo de concessão, assim como alterações nas condicionalidades do Programa e nas regras de atualização do Cadastro Único do Governo Federal para acesso a programas governamentais.

²⁷ A Lei nº 13.982 de 2 de abril de 2020, em seu inciso 2º, determina que: “O auxílio emergencial substituirá o benefício do Bolsa Família nas situações em que for mais vantajoso, de ofício” (Brasil, 2020c).

Dentre os estudantes entrevistados, quatro deles, de menor renda per capita declarada, e um deles, com renda per capita maior, porém proveniente de trabalho informal não regularizado, possuem, nos seus respectivos Formulários de Avaliação Socioeconômica, a informação de acesso a programas governamentais de renda mínima. Os demais estudantes possuem registros de membros familiares empregados com carteira assinada e, assim, não possuem acesso aos programas governamentais. O Quadro 3 está organizado conforme benefício social recebido pelas famílias:

Quadro 3 – Acesso a programas governamentais de renda mínima

Estudantes	Programa governamental de renda mínima
Estudante 1	Auxílio Emergencial
Estudante 2	Auxílio Emergencial
Estudante 3	Bolsa Família
Estudante 4	Auxílio Emergencial
Estudante 8	Bolsa Família

Fonte: Escola de Terra Vermelha, 2022.

O Formulário de Avaliação Socioeconômica revela famílias que recebiam benefícios no ano de 2022, mas durante as entrevistas os estudantes 3, 4, 6 e 8 declararam ter verificado na família o acesso ao Auxílio Emergencial como uma complementação ou como única fonte de renda.

Essa volatilidade do Auxílio Emergencial expressa não somente a falta de gerenciamento ao concedê-lo e, tão logo, o despreparo do governo com a sociedade e, especialmente, com os mais pobres, mas também a visão deturpada de que a ausência de renda é o único fator gerador da pobreza, descaracterizando seus diversos aspectos e condições. Assim, além de lidar com as incertezas advindas do trabalho, as famílias dos estudantes entrevistados mal sabiam se poderiam contar ou não com algum tipo de auxílio vindo do governo e, se contassem, não sabiam de quanto, nem quando receberiam.

Seguindo para o debate sobre as questões estruturais do território e das moradias dos estudantes, verificou-se que as fragilidades na formação territorial da Região V naturalmente interferem nas condições habitacionais das famílias entrevistadas. Um

detalhe importante é a fragilidade na documentação das moradias, que, apesar de em alguns casos serem sinalizadas como próprias no Formulário de Avaliação Socioeconômica, não possuem documentação que comprove a posse ou a doação, tendo em vista a ausência de regularização fundiária na região. Assim, o Quadro 4 explicita as condições habitacionais dos oito estudantes entrevistados, sendo elas: situação da moradia, tipo de imóvel, estrutura física, fornecimento de água e de energia elétrica:

Quadro 4 – Condições habitacionais

Estudantes	Situação do imóvel	Tipo de imóvel	Estrutura física	Fornecimento de água	Fornecimento de energia elétrica
Estudante 1	Próprio	Casa	Alvenaria	Outro (1)	Outro
Estudante 2	Cedido	Casa	Alvenaria	Companhia distribuidora	Companhia distribuidora
Estudante 3	Cedido	Casa	Alvenaria	Companhia distribuidora	Companhia distribuidora
Estudante 4	Cedido	Casa	Alvenaria	Outro	Outro
Estudante 5	Próprio	Casa	Alvenaria	Companhia distribuidora	Companhia distribuidora
Estudante 6	Próprio	Casa	Alvenaria	Companhia distribuidora	Companhia distribuidora
Estudante 7	Financiado	Apartamento	Alvenaria	Companhia distribuidora	Companhia distribuidora
Estudante 8	Próprio	Casa	Alvenaria	Companhia distribuidora	Companhia distribuidora

Fonte: Escola de Terra Vermelha, 2022.

(1) Refere-se à ausência de fornecimento de água e/ou energia elétrica ou acesso aos serviços de forma clandestina.

As condições habitacionais e estruturais das moradias foram preponderantes na adaptação dos alunos ao ensino remoto, na medida que se tornaram as “novas salas de aula” de cada um deles. De maneira geral, os estudantes relataram adaptações físicas no ambiente de casa para maior “conforto” ao assistir às aulas:

No início eu costumava estudar dentro da cozinha, né? Porque era onde o notebook ficava. Só que aí, mais para frente, o meu pai conseguiu adaptar o computador e ele me colocou no meu quarto. Então eu comecei a estudar no quarto. Aí no quarto tinha uma mesinha, na verdade, o meu guarda-roupa, ele é embutido, aí tem uma escrivaninha no meio dele, aí o computador fica lá e eu consigo estudar bem melhor. A concentração já não era muito boa e se ficava passando pessoas só piorava. Nesse meio tempo, aqui em casa tinha uma internet que ela não era muito boa. E quando chovia ainda, nossa, já desistia porque ficava horrível, não entrava em nada. E só piorava. Isso quando não era um problema no sistema do aplicativo que nós usávamos. Ou um problema com o professor. Aí ficava difícil (Estudante 5).

Em outros momentos, foi perceptível a mistura entre a dinâmica familiar e o ambiente de estudos: “[...] o meu computador fica no canto da sala e a TV [televisão] fica no meio da sala. Como [as aulas] eram de manhã, eles ligavam a TV na hora do almoço e, quando ligava, deixava baixo. Para mim era normal, usava fone [de ouvido]” (Estudante 8), ao mesmo tempo que, para outros estudantes, se tornou um dificultador lidar com os estudos dentro do ambiente familiar:

Eu tenho uma mesa, eu tenho minha cama, porém o quarto não é fechado. Em vez de tampar igual normalmente o quarto é, ele tem uma abertura assim no teto. Ele não é fechado, então o barulho que fazia aqui fora eu ouvia lá dentro. Tudo que eu acontecia eu ouvia e isso atrapalhava bastante (Estudante 1).

As vulnerabilidades na estrutura da moradia e no acesso à internet de qualidade aparecem a todo momento nas falas dos estudantes, demonstrando vários implicadores ao acesso às aulas e ao processo de ensino-aprendizagem:

O meu quarto, ele é um lugar pouco arejado, porque ele está de frente para uma parede de outra casa, e ele é um pouco escuro. Ele é pequeno e um pouco abafado. Então era bem difícil ficar lá dentro, mas era o único lugar que, tipo assim, era silencioso. Tinha uma mesa pequena que cabia só o computador. E muitas vezes eu ficava na cama. Porque como estava sentado, as costas doíam. Era uma cadeira que não era confortável. Aquelas cadeiras de plástico. Às vezes eu tinha que sair um pouco da cadeira e do computador e ficar na cama, porque às vezes eu não conseguia também ficar sentado no aparelho, não era confortável. E a mesa ficava muito perto da parede, que tinha mofo por conta da chuva que teve naquela época. E não tínhamos conexão com a internet própria, era emprestado. Então o computador ficava em cima de uma pilha de livros e a internet era da minha tia, que era a minha vizinha. E o computador, se saísse dali ele não funcionava. Então, às vezes, quando a internet dela não estava muito bem, eu usava de uma outra vizinha, e aí o computador ficava apoiado sobre uma prateleira do meu guarda-roupa e não podia sair dali senão a internet não funcionava. Então, às vezes, eu tinha que ficar as quatro horas em pé, porque eu não conseguia enxergar o computador ao mesmo tempo se não tinha como se sentar. Se eu saísse dali a internet não funcionava. Os primeiros dias com o EAD, que eu não estava preparado, foi uma tortura, tanto para aprender quanto para outras situações. Sem internet, questões financeiras

para pagar a internet. O que mais acontecia era a internet cair, já que era da vizinha. [...] Então às vezes caía na primeira aula e só voltava na quarta. [...] Durante as aulas muitas vezes caía e eu não sabia quando ia voltar. Então eu perdia a aula, a gente perdia explicações, já não estava muito fácil e isso só piorava. O conteúdo que eu perdia, eu perguntava aos meus colegas, às vezes estudava, assistia às aulas gravadas posteriormente (Estudante 6).

A internet tornou-se, portanto, um recurso fundamental, e sua ausência ou impossibilidade de manutenção pela falta de recursos financeiros, além de ser uma realidade, impedia o acesso à aula *online*, exigindo do estudante a busca por outra estratégia oferecida pela escola ou a descontinuidade dos estudos, como relatado pela Estudante 1:

Eu assisti a algumas aulas pelo celular da minha mãe quando dava também, porque a internet, né? Sem dinheiro não tinha como ficar pagando em dia. Aí é aquela dificuldade, né? A internet caía, não tinha internet. Eu tentava acompanhar no início do ano o *online*. Depois eu comecei a pegar as atividades impressas. Não dei conta das atividades também, porque eu não sabia como responder, né? Porque eu não estava pegando as aulas, não sabia como responder. Aí ficou assim e depois eu comecei a voltar pra escola. Começou a voltar as aulas presenciais.

Todos os estudantes entrevistados mencionaram conseguir assistir às aulas *online*, alguns parcialmente (dias sim, dias não) e outros durante todo o período em que a escola adotou tal estratégia, porém unanimemente vivenciaram entraves relacionados à internet e aos equipamentos eletrônicos. Entre eles, a Estudante 1 possuía apenas o celular para assistir às aulas *online*, os demais contaram com recursos da família para adquirir computador e obter meios mais adequados para acesso às aulas, e ainda teve o caso daquele que precisava compartilhar os equipamentos com os irmãos que também eram estudantes:

Um irmão cursava a 3ª série do ensino médio na escola de Terra Vermelha e estava *online*. E o outro estava na faculdade, mas ficou *online*. Olha, foi bem difícil, para falar a verdade, porque nós tínhamos um computador. Para estudar ou era o computador ou era o telefone. E o telefone na época não era aqueles de muita qualidade, então ficava um pouco mais difícil, né? (Estudante 5).

Assim como:

No início eu não tinha computador, mas aí a minha tia me deu um *notebook* para poder facilitar meu estudo. Tinha internet funcionando, às vezes, porque caía e parava de funcionar. Usei o celular no início, nos dois primeiros meses. Mas estudar pelo celular era muito ruim, o aplicativo pesado travava o celular

e não dava para enxergar e enviar atividades com tranquilidade (Estudante 7).

Além da internet instável e dos desafios relacionados aos equipamentos eletrônicos, os alunos apontaram a incompatibilidade relacionada à plataforma Teams, recurso adotado pela escola para a transmissão das aulas *online*. Indicaram a necessidade de uma habituação inicial para conhecimento da plataforma, visualização de postagens, microfone, câmera, dentre outras funções que foram sendo descobertas com o tempo de aula e com o suporte da própria escola. Mas o ponto que chamou a atenção foi o dos entraves relacionados ao desempenho que a plataforma Teams exigia dos equipamentos eletrônicos, o que, por vezes, os impossibilitava de acessar as aulas com tranquilidade:

O Teams era pesado e consumia muita a memória do meu computador, que não era um dos melhores. Era o mais básico, que foi o que deu pra comprar na época. Meu pai comprou para as aulas *online*, então foi o que tinha, tipo o mais simples, o que dava para ter. E era muito pesado o programa, às vezes eu abria o Teams, ficava, sei lá, trinta minutos na aula e depois fechava porque o computador estava tão sobrecarregado que ele fechava sozinho e desligava sozinho. Então, pra ligar de novo, tinha que esperar e ficava muito tempo com ele ligando, ele reiniciando até voltar pra aula e, às vezes, ficava acontecendo isso várias vezes ao dia. Já aconteceu também de fechar durante as provas e eu perder a prova. Lembro que na época eu tinha sido assaltado, acho que dois meses antes de começar a pandemia, então estava sem celular. Comprou o computador e deu problema porque o aplicativo deixou ele muito sobrecarregado. Então, a minha mãe comprou para mim um celular muito pequeno, a tela era muito pequena e era o que dava, foi R\$ 100,00 na época e era a solução mais rápida que tinha, ou era isso ou eu ficava sem assistir às aulas. Porque eu não conseguiria usar a outra alternativa, que era as atividades [impressas], sem assistir às aulas *online*. Eu não conseguiria aprender. Como as letras ficavam muito pequenas na tela, às vezes não conseguia ler e por conta disso hoje eu noto que estou com problemas de visão por conta de ficar muito tempo exposto à tela (Estudante 6).

Assim, para eles o difícil não era utilizar e compreender a plataforma, mas sim fazer com que ela funcionasse nos equipamentos que eles possuíam e ainda contar com a estabilidade da internet. Vivenciava-se, portanto, a incerteza de que tudo daria certo naquele dia e de que os fatos seriam favoráveis para o acontecimento e bom andamento da aula, exigindo não só deles, mas também dos professores, que não deixaram de ser citados:

Era uma dificuldade, mas ao mesmo tempo o professor fazia de tudo para não ficar um negócio tipo insuportável, sabe? Eles fazem de tudo para a gente conseguir entender e prestar atenção. Se não entendia, ele explicava de novo e se falhava, ele repetia e tal. Era cansativo, porém os professores também se esforçavam bastante para ajudar no que eles podiam, né? (Estudante 1).

As condições sociais e econômicas apresentadas sobre os estudantes e suas famílias a partir dos dados contidos na escola de Terra Vermelha revelam contextos e rotinas familiares, de trabalho e de condições habitacionais e estruturais que interferiram no modo como cada um deles vivenciou o tempo de pandemia da covid-19, além da adoção de estratégias pela escola que nem sempre correspondiam aos recursos que possuíam. Em meio a uma nova rotina e a tantos desafios, com a exceção de um estudante que avaliou estar em isolamento como algo natural, os demais descreveram-se emocionalmente fragilizados:

Foi muito complicado. Porque acho que ninguém esperava por isso, né? Então foi uma quebra de rotina muito bruta, tipo assim, ia pra escola e tipo, do nada eu fiquei em casa o dia inteiro, não tinha mais contato com as pessoas, era tudo por meio virtual e sabíamos que não é o mesmo. Então, não podia ver os meus colegas, então, meio que, por mais que a gente conversava pelo celular, mesmo assim nos sentíamos muito distantes uns dos outros. Então eu fui parar de ver muita gente da minha família por conta de riscos também. Elas ficaram doentes, então por muito tempo não pude ver elas, estava um turbilhão de coisas na minha cabeça. Além de outras responsabilidades que não estava conseguindo me adaptar ao EAD. Foi emocionalmente difícil (Estudante 6).

Essas emoções uniram-se ao desafio de estudar remotamente e de experienciar uma organização de aulas, do dia a dia e do mundo nunca vivida anteriormente. Ao questioná-los sobre como foi estudar na pandemia, responderam como ter sido chato, “um saco”, desafiador e difícil. Comparando ao ensino presencial, destacaram efeitos negativos na aprendizagem, a facilidade para perder o foco, o distanciamento do professor, o cansaço da tela e a ausência de perfil para administrar um ensino a distância, conforme falas abaixo:

A dificuldade na aprendizagem. Era mais difícil de aprender, de entender explicação, concentrar (Estudante 3).

O presencial é muito melhor, não tem como, né? Não tem essa queda de energia, a queda da internet. Tem como se comunicar com o professor, tirar dúvida na hora. Às vezes o professor não abre o *chat* no EAD²⁸, né? Aí a gente manda perguntas no *chat*, não tem como, microfone falha, tem várias coisas que dispersam o aprendizado no EAD. Então o presencial é muito

²⁸ Referiam-se à Educação a Distância.

melhor, no *online* a qualidade dos estudos ficou muito comprometida (Estudante 4).

Falta de atenção, porque dentro de casa você acaba se distraindo muito e a atenção do professor é diferente. Eles também estão na casa deles e não conseguem ver todos os alunos, se estão com dúvida ou não, ou você não sabe se só você que está com dúvida, você não sabe se você manda no *chat*, você não sabe se o professor está cansado, então, assim, é muito ruim em relação a essa questão de dar conteúdo porque acaba que vai passando muita coisa batida (Estudante 7).

A responsabilidade, porque, ainda mais no ensino médio, não é todo mundo que tem uma responsabilidade tão alta e acaba relaxando quando é EAD. Isso também tem vários fatores, né? Será que os pais também estão cobrando ou não, né? Tem gente que consegue estudar fácil, tranquilo no EAD. [...], mas, no caso, para o ensino médio, o EAD acho que já é difícil, né? Não era igual estar lá no presencial com o professor perto (Estudante 8).

Consequentemente, na opinião dos estudantes, o ensino presencial comprometeu a qualidade dos estudos, mas percebeu-se certa culpabilização, atribuindo a eles próprios a baixa qualidade dos estudos durante a pandemia, em virtude de pouco esforço ou falta de foco e organização. Assim, as condições que tinham para estudar naquele momento não foram questionadas:

Foi péssimo. Deixei muito a desejar. Não tinha muita vontade de estudar e estava muito desanimado. Parecia que a pandemia nunca ia ter fim. Fazia as atividades por fazer e não realmente com o intuito de aprender, para ter nota. Foi desanimador. Relaxei nos estudos por conta de desânimo (Estudante 6).

Eu, por mim, bem mediano, eu não me esforcei o tanto que eu me esforçava presencialmente. Era aquela coisa ali, mais cômoda você com a internet do seu lado para poder fazer tudo. Você tem WhatsApp para poder mandar mensagens para o colega. Então, assim, o meu estudo foi bem mediano pra baixo. Decaiu muito. E aí eu senti esse reflexo no terceiro ano, que foi praticamente presencial, né? Aí eu senti mais o reflexo de ter feito os dois primeiros anos do ensino médio *online*. Eu vi que a minha falta de interesse e a minha comodidade me afetou na frente depois (Estudante 7).

Questionados em seguida se tiveram algum tipo de suporte e, caso não, se gostariam de ter tido ajuda no universo doméstico, um deles afirmou que não teve ajuda e “se tivesse tido, acho que seria melhor, porque seria uma ajuda e é sempre bom” (Estudante 3). Outra estudante menciona também não ter tido ajuda, mas, ao contrário, não avalia como algo importante, já que: “Sempre foi muito eu por eu estudar. Minha mãe com as responsabilidades dela e eu com meus estudos. Não acho que mudaria muito se tivesse ajuda” (Estudante 7). Os demais frisaram a ajuda e a importância do suporte vindo da família, ressaltando, inclusive, em uma fala, a valorização dos estudos como meio de transformação:

Aqui em casa nós sempre priorizamos, né? A questão de estudo. Tanto que o meu primeiro irmão, ele estudou [na escola de Terra Vermelha] também e ele relaxou o primeiro ano todo, porque ele não queria estudar lá. Ele reprovou e o meu pai ainda assim ficou falando: não, você vai continuar estudando lá. Tanto que eu e o meu outro irmão ainda estudamos lá. E estivemos lá até nós terminarmos o nosso ensino, porque sempre foi uma prioridade aqui em casa. A ideia é que nós não vamos a lugar nenhum sem conhecimento e estudo. Então o estudo aqui em casa, ele sempre foi uma prioridade, entendeu? Então sempre quando eu tinha uma dúvida, o meu pai, ele não é formado até o ensino médio e tudo mais, mas ele assim mesmo tem um pouco de conhecimento. E os meus irmãos também, como eles já eram mais velhos, eles já tinham mais conhecimento. Às vezes eles me ajudavam com a questão de redação e tudo mais (Estudante 5).

Na fala destacada acima já é perceptível a valorização da escola de Terra Vermelha pelas famílias, o que se estendeu aos alunos, ao interrogar como eles avaliavam a gestão e o suporte da escola com o aprendizado durante e após a pandemia. Alguns alunos mencionaram pequenos pontos de melhorias no suporte psicológico e falhas organizacionais que eles entendem ter sido reflexo dos novos desafios impostos pela pandemia:

É, oito de dez, por exemplo. Porque a escola é, sim, um suporte, só que não teve suporte psicológico para os alunos, né? E é uma coisa que eu sinto falta lá [...] que é o suporte psicológico. Porque os profissionais de lá são bem qualificados e eles conhecem os problemas de agora na sociedade, né? A ansiedade, a depressão, esses problemas. E a escola não tem o suporte que poderia ser uma psicóloga ou algo do tipo. Já é um cargo ser estudante, ser [da escola de Terra Vermelha] já é outro cargo bem pesado. Então as notas caíam, e o aluno ficava mais tristonho, e a escola continuava na cobrança, entendeu? E o suporte psicológico é da forma psicológica mesmo, porque ensino [é] nota dez para a escola. Presencial melhorou, né? Porque tivemos mais contato com os profissionais. Então tinha alguém ali para conversar. Ou mesmo um professor que a gente confiava. A gente se sentava e conversava. Só que por EAD ninguém deu confiança, né, na internet. A gente vai mandar mensagem para o professor? Pode abrir, tinha como os coordenadores abrirem as conversas, né? Alguma coisa assim (Estudante 4).

Eu acredito que eles fizeram na medida do possível. Assim, sendo bem sincera, houve algumas falhas, mas não foi em si falha da pedagogia da escola e tudo mais, porque foi um período que todo mundo teve que se adaptar. Todo mundo teve que se reinventar. Uma instituição que tem mais de trezentos alunos, você ter que lidar com todos eles ao mesmo tempo é cansativo, entendeu? Então presencialmente já é cansativo. Então você ter que adaptar isso à aula *online* e tudo mais se torna ainda mais complicado. Eu, na medida do possível, eu acredito que eu fui muito bem atendida. Mas eu acredito que eu poderia ter sido melhor numa outra ocasião. Quando voltou ao presencial, eu acredito que ele tenha melhorado, sim, mas ainda é uma questão que estava no período de adaptação ainda (Estudante 5).

As falas das estudantes 3 e 5 remetem a alguns pontos importantes. De fato, independente da instituição escolar, sendo pública ou privada, o momento pandêmico

representou um momento de mudanças, de grandes desafios e de reinvenção do modelo de ensino-aprendizagem. Portanto, as escolas precisaram se ajustar entre erros e acertos, e na escola de Terra Vermelha não teria sido diferente. No entanto, alguns aspectos citados, como o psicológico dos alunos e o “peso” de ser estudante da escola de Terra Vermelha, podem ter se intensificado com a pandemia, mas já existiam anteriormente. Isso porque a escola ganhou destaque na região da Grande Terra Vermelha desde a sua fundação, sendo definida pela população como uma escola de qualidade e exigente, como mencionado na fala do Estudante 2:

Bom, para mim foi dez, né? Porque, pensando na pandemia, a escola não largou a gente de mão, porque tem muita escola que parou de dar o ensino e os alunos não se importavam com os estudos, então para mim foi nota dez. A escola tem um comprometimento, a escola [de Terra Vermelha] que eu falo, né? Não é a escola do Estado. Eu falo da escola [de Terra Vermelha] mesmo, mas a escola tem um tipo de valorização melhor do que as outras escolas. Por isso que os alunos das escolas do Estado falam que a escola [de Terra Vermelha] é muito pegada. Mas tem que ser assim, entendeu? É porque tudo que é pegado é o que a pessoa mais vai valorizar.

Chamam-me a atenção dois aspectos: o primeiro, ainda na fala da Estudante 4, é o fato de atribuir à escola o suporte psicológico aos alunos. Compreendo que a escola deve atender os alunos e percebê-los na sua integralidade, propondo ações que alcancem as suas demandas, no entanto, há que se ter clareza de que, para isso, a escola deve contar com a rede de políticas públicas de saúde, de assistência social e as demais necessárias, que atuem conjuntamente e que lhe ofereçam os recursos para atendimento aos estudantes. As escolas, conforme frisado por Yannoulas, Assis e Ferreira (2012, p. 345), “cumprem um papel central de agência estatal, sendo muitas vezes a única representação do poder público em determinados espaços geográficos”, porém, não possuem braços para atuar solitariamente, devem e precisam buscar a atuação em rede, que é fundamental ao processo de ensino-aprendizagem de cada um dos estudantes.

Ainda assim, o documento “Análise de Aprovações 2015 a 2023 da escola de Terra Vermelha” (2023) destaca, entre as ações realizadas no período de aulas remotas: “Nesse ano, preparamos momento de espiritualidade com o apoio da analista, uma psicóloga também realizou atendimentos em grupo com os alunos”.

O segundo aspecto, com foco na fala do Estudante 2: “porque pensando na pandemia a escola não largou a gente de mão, porque tem muita escola que parou de dar o ensino e os alunos não se importavam com os estudos”, referindo-se às escolas públicas e seus alunos, é a reprodução de um entendimento de senso comum, “um preconceito construído por décadas em nosso país” (Krawczyk, 2014, p. 87), no qual o ensino ofertado nas escolas públicas é inferior no quesito qualidade, quando comparado às redes particulares.

Aprofundando o debate, trata-se de um entendimento que desconstrói a educação pública, gratuita e de qualidade como um direito de todos, assim como estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, e reforça uma reflexão de Libâneo (2012) já abordada neste trabalho: a escola pública oferecida ao pobre, à população excluída e marginalizada pela sociedade neoliberal; aos ricos e favorecidos economicamente, socialmente e politicamente a escola pública não serve.

Parece-me, entretanto, um discurso que surge como resultado dos baixos investimentos oportunizados pelos governos, dos salários sucateados dos professores, do pouco incentivo à formação, das avaliações em escala, sem um olhar aprofundado para a realidade de cada escola e de cada aluno que a ocupa e que, portanto, gera uma série de desafios à escola pública e de qualidade, cujo papel tão fundamental é resultado de direitos conquistados historicamente.

No momento pandêmico, tais dificuldades se somaram aos desencontros e disparidades entre os âmbitos federal, estadual e municipal para tomada de decisão e alinhamento de estratégias diante da suspensão das aulas presenciais (Gatti, 2020), conforme abordado no capítulo 2, à disponibilização de recursos, ao perfil do público atendido para que as medidas realmente funcionassem e, por fim, à articulação de ações que aconteceram, mas que, de fato, encontraram alguns percalços sentidos por toda a área da educação.

Voltando, portanto, à avaliação dos alunos sobre o suporte da gestão durante e após a pandemia, todos os demais estudantes destacaram-no positivamente e concordaram ao dizer que o suporte se tornou melhor no ensino presencial, especialmente pela proximidade que as aulas no espaço da escola proporcionam:

A escola foi impecável, né? Porque além de dar aula na internet, disponibilizava também os papéis para quem não tinha o acesso e isso facilitava bastante, então ajudou muito. Quando retornou, estava certo o que eles estavam fazendo. Dando suporte de máscara, de garrafinha. Essas coisas, né? Tudo. E as aulas certinhas (Estudante 1).

A escola "virou de cabeça para baixo", tentou várias formas, deu muitas alternativas, deu muitas dicas, ajudou no que a gente mais precisava. Lembro que uma vez mandei mensagem dizendo que não conseguia assistir à aula, minha internet tinha caído e não dava para usar os dados móveis, porque acabava e a escola entendeu. Foi sempre compreensiva, tentando ajudar os alunos a se adaptar ao EAD. No presencial, o suporte foi igual, pois a escola teve compreensão com as dificuldades [na aprendizagem] quando voltamos ao presencial. A defasagem nos estudos e nos conteúdos, e a escola foi bem compreensiva, tentou ajudar de todas as formas possíveis (Estudante 6).

Foi recorrente nas falas dos estudantes a menção a certa defasagem deixada pelo período em que estiveram com as aulas presenciais suspensas. Segundo eles, os dois anos entre aulas remotas e ensino híbrido foram de baixo aproveitamento no quesito aprendizagem. Vale ressaltar, como dito anteriormente, que os estudantes entrevistados ingressaram no ensino *online* na 1ª série do ensino médio, e, portanto, passaram a vivenciar uma nova realidade educacional juntamente a uma nova etapa da educação básica. Muitos deles, além disso, viviam o primeiro ano como aluno da escola de Terra Vermelha e vinham de escola pública, o que foi citado com frequência nas falas quando questionado: “como foi para você ingressar no ensino médio?”.

O primeiro trimestre do ensino médio foi presencial. Não completamente o primeiro, mas boa parte dele, até as provas. Aí eu estava desesperado, porque a qualidade, a dificuldade da escola era bem maior que a minha outra. Aí depois fui me adaptando um pouco mais, mas nunca totalmente (Estudante 3).

Foi bem desesperador. Eu entrei em desespero total porque era bem bobinho no 9º ano e, tipo, não tinha tanto compromisso quanto eu tive que criar no ensino médio, né? Porque eram mais de dez matérias e nossa, muito mais compromisso. Agora eu era uma adolescente de verdade. E tinha que estudar sozinha, aprender a ter o meu calendário de estudos. A saber me organizar para conseguir passar de ano. E a reprovação na 1ª série foi uma frustração. Eu fiquei triste, né? Porque eu via os meus amigos tudo na 2ª série ou já indo para a 3ª e eu na 1ª ainda. Então eu fiquei bem chateada até a metade do ano, mas depois eu consegui levar legal (Estudante 4).

Eu estudei a minha vida inteira, desde o meu fundamental, em escola pública. E o ensino médio, querendo ou não, não era muito assim, muito intenso. Eu tive diversas faltas de professores, muitas coisas. E quando eu cheguei para estudar na [escola de Terra Vermelha] foi muita coisa, entendeu? Tanto que até o “testeinho” que nós fazemos antes de entrar eu sentia até um pouco de dificuldade, porque é uma coisa que lá as turmas de 7º ano já sabiam e eu nunca tinha visto isso lá na minha outra escola. Então foi uma nova realidade, assim, que me pegou um pouco de surpresa. Mas, na medida do possível, eu tentei me adaptar [...] (Estudante 5).

Percebe-se que a junção de todas essas novidades contribuiu para que sentissem diferenças importantes entre o ensino fundamental que viviam anteriormente e o ensino médio, por isso, citaram estranhamentos quanto à quantidade de matérias, à cobrança e ao compromisso necessário com os estudos. No entanto, não falam dessas dificuldades somente por ser o ensino médio, mas também por estarem em outra escola, de gestão particular:

Na parte do ensino, na parte da cobrança. É porque [a escola de Terra Vermelha] é muito puxado, por conta do horário, por conta das matérias também. Não pode isso, não pode aquilo (Estudante 1).

Eu acredito que a assistência escolar e o ensino em si. Porque, querendo ou não, o ensino público, ele é um pouco mais inferior do que o ensino particular. [...] Então foi uma [mudança de] realidade você entender a assistência e a forma como o professor explica, entendeu? (Estudante 5).

Mais matérias, mais estudos especializados, específico em uma área. Mais professores. O aluno tem que ter mais responsabilidade, é mais matéria para estudar e mais dever de casa para fazer. Quando tem mais matérias, dá para ter melhor uma visão do futuro. No ensino médio, senti um pouco mais de cobrança do que fazer, mas sempre tive em mim o que eu queria fazer (depois do ensino médio) (Estudante 8).

Apesar da cobrança e dos efeitos sentidos, os estudantes relataram que se perceberam mesmo no ensino médio no retorno ao ensino presencial, quando já estavam na 3ª série. Até então: “Tive a sensação de que não tive o ensino médio. Parece que estava só cumprindo horário. A 3ª série foi presencial, mas sentindo os efeitos da pandemia. Parecia que eu tinha pulado da 1ª para a 3ª série” (Estudante 6).

Essa fala “sentindo os efeitos da pandemia” é proveniente da defasagem pontuada anteriormente. Os alunos retornam às salas de aula, mas percebem que muito não foi absorvido em termos de conteúdos enquanto estavam no *online*:

Era desesperador porque chegava lá e eles falavam “agora vamos revisar uma coisa que passou no 1º ano”, aí a galera da sala: “mas vocês passaram isso? A gente nem lembra”. Querendo ou não, interfere no resultado do Enem e no futuro, porque você não domina o conteúdo. Algumas coisas vão ter que voltar lá no começo pra aprender tudo de novo (Estudante 3).

Olha, até a ficha cair que eu estava no 3º ano e que estava no ano do Enem e que eu precisava correr atrás dos estudos e estudar para o Enem, para tirar nota boa, aparecer no site da escola, foto de redação e essas coisas foi “desesperadão”, mas até o meio do ano a minha ficha não tinha caído ainda. [...] já estava preparada, só que eu não sabia que eu estava preparada. Eu só precisava de um complemento e de um empurrão. Foi aí que eu fui estudar muito e foquei nos estudos. [...] (Estudante 4).

Foi um ano muito desesperador. [...] Porque a gente estava se adaptando de novo e ainda teve a questão do Enem. E foi do início do ano de janeiro até dezembro: Enem, Enem, Enem, Enem, Enem, Enem e você tinha que focar naquilo, porque aquilo era o seu futuro, você tinha que recuperar aquilo que você não tinha aprendido no ensino médio nos dois primeiros anos para você conseguir fazer a prova. Um monte de simulado, foi um em cima do outro, todo dia. Foi muito cansativo e desesperador, sinceramente (Estudante 5).

Também foi muito difícil porque eu sinto que a gente parou no início do 1º ano, bem ali no início de 2020. Então toda aquela questão de amadurecimento que a gente teria em coletivo, né? Estaria amadurecendo ao longo do 1º, ao longo do 2º, você vai aprendendo coisas, você vai crescendo junto com outras pessoas. Eu sinto que a gente não teve. [...] E aí eu senti a cobrança, “vocês já são 3º ano, vocês precisam fazer isso, mudar comportamento”, não sei o que lá. Só que são coisas que a gente acabou perdendo porque a gente não teve, a gente não vivenciou o 1º e o 2º ano. Então a gente estacionou ali. É tipo como se a gente congelasse ali no 1º e descongelasse já lá na frente (Estudante 7).

Nas últimas falas dos jovens estudantes já são perceptíveis as expectativas para o futuro, mesmo que ainda não saibam qual caminho seguir. Pensando nisso, na última pergunta da entrevista, busquei compreender como eles se veem daqui para a frente, já tendo concluído o ensino médio. Grande parte dos jovens entrevistados já estão no mercado de trabalho e conciliam, ou não, com os estudos. Trabalham pela necessidade de manter-se financeiramente ou de auxiliar nas despesas da família. Todos, sem exceção, falaram do desejo de conquistar um lugar (novo ou melhor) no mercado de trabalho por meio do ensino superior: alguns já estão cursando, outros desejam fazer o Enem ou refazer para tentar outro curso de graduação. Alguns se mostraram mais seguros, outros foram claros sobre as incertezas que possuem e sobre como a pandemia os atropelou nos projetos para o futuro:

Eu pretendo não parar de estudar, né? Porque a minha meta é conseguir algo que eu goste, que eu não vou trabalhar com aquela expressão, trabalhar para burro, né? [...] Vou fazer aí a minha faculdade. Dentro da engenharia civil que eu vou fazer (Estudante 1).

Formado em uma profissão boa e de bem com a vida. Tenho uma pegada mais militar (Estudante 2).

Vou tentar estudar mais um pouco, fazer o Enem do ano que vem de novo. Deste ano não, do ano que vem. E aí tentar fazer uma faculdade. Aí depois eu também não quero continuar no Brasil. Atualmente estou trabalhando na Praia da Costa com atendimento ao público, vendendo coisas na praia (Estudante 3).

Olha, o Enem para mim foi uma experiência incrível. Eu também fiquei desesperada no dia do Enem, passei mal, tive ansiedade. [...], mas a minha escolha foi a Marinha por interesses pessoais e é uma área que eu me interessava, né? Mais do que fazer uma faculdade de engenharia ou fazer uma faculdade de matemática (Estudante 4).

Eu me vejo com muito sucesso, porque eu estou fazendo uma coisa que eu gosto, por mais que não seja o meu curso principal, que um dia eu ainda vou realizar, o curso que eu estou fazendo, ele me dá muita oportunidade, é um leque de opções e a oportunidade de estar fazendo uma faculdade, querendo ou não, da faculdade para o Ensino Médio tem muitas diferenças, então, tipo, é um novo ciclo, um novo mundo. O meu trabalho, eu graças a Deus consegui um trabalho muito bom, eu sou vendedora (Estudante 5).

Espero que seja melhor. Aprendemos muito com a pandemia e acho que estamos mais preparados. Tenho o desejo de ser professor (Estudante 6).

O que eu perdi impactou no meu Enem e na conclusão da 3ª série. Como conculinte, eu consegui bolsa e estou fazendo Ciências Contábeis na UVV, EAD, e estou trabalhando *home office*. Trabalho em empresa de contabilidade (Estudante 8).

De maneira geral, os discursos sempre esbarram no “vir a ser” (Dayrell, 2003) e no aguardo de uma maturidade que não se sabe ao certo quando chegará e que, muitas vezes, insere os jovens num profundo dilema entre aquilo que a sociedade deseja e o que realmente são ou preferem ser. Assim, os paradoxos das juventudes não encontram espaços para serem explorados, tampouco percebidos.

O relato da Estudante 7 traduz em palavras a conclusão conturbada do ensino médio e as incertezas vivenciadas pelas juventudes que demandam e são cobradas a fazer escolhas tão precocemente e se veem perdidas nesse processo:

Eu me vejo um pouco perdida. Não vivenciei muito as relações pessoais e o meu 3º ano acabou sendo muito corrido, a gente precisava ver coisas que não tínhamos visto no 2º e muita coisa não foi vista. E eu me sinto muito perdida. Saí de 2020 direto para 2022 e 2023, tendo concluído o ensino médio. Estando na faculdade, para entrar no mercado de trabalho, e eu me sinto muito perdida em relação ao que fazer. Eu sinto que ter vivido o ensino médio na pandemia interfere principalmente naquela questão de você não viver com coletivo, né? Mas quando você vive com outras pessoas, você cresce, você amadurece, adquire outros pensamentos, e aí você ficar dois anos sem isso você congela, né? Você para. Então você não tem aquele amadurecimento que você teria. E aí você já vai direto para a vida adulta, digamos assim. Você deveria ter o ensino médio vivenciando o final da sua adolescência para poder entrar no início da vida adulta. Qual curso você vai fazer, qual área você quer seguir, com o que é que você quer trabalhar no futuro, então é muita decisão junta que eu acho que a expectativa que eu tinha era a de construir essa decisão ao longo do ensino médio. Do 1º, do 2º, do 3º ano com coisas que seriam vistas no ensino médio e com a convivência ali com outras pessoas. E como não tem isso, a gente só chega no 3º ano tendo que decidir tudo e você não tem todo aquele amadurecimento que você deveria ter, e aí você só precisa decidir porque está na sua porta, você precisa saber o que que você vai fazer, qual curso você vai prestar, para onde que você vai entrar, como que você vai fazer? Se você vai trabalhar, se você não vai (Estudante 7).

Ser jovem e construir-se como sujeito no mundo não é mesmo uma tarefa fácil, especialmente porque carrega estereótipos e imposições importantes vindas da sociedade. Ser jovem no ensino médio é um tempo de construção e de busca de sentidos pela própria lógica que essa etapa da educação básica possui, sempre focada no Enem e no alcance do lugar no mercado de trabalho, independentemente das vontades individuais que os jovens possuem. Ter que viver todas essas questões em meio à pandemia, ao distanciamento social e às incertezas do que seria o amanhã realmente trouxe efeitos significativos a esses estudantes, tornando-os, não todos, inseguros e mais incertos do que o habitual.

Quando questionei como se viam daqui para frente, após concluir o ensino médio, me chamou a atenção que nenhum deles deixou de frisar como gostaria de estar em termos de carreira, profissão e trabalho, mesmo que eu não tivesse direcionado a pergunta para tal fim. Vejam, estes não deixam de ser aspectos relevantes, mas ser jovem enquanto sujeito social é muito mais do que isso, e eu espero que eles tenham a oportunidade de se enxergar além, com menos cobranças, num futuro próximo, como merecem.

5.3 “PRATICAMENTE A GENTE NÃO ENTRAVA DENTRO DE CASA, TINHA ATÉ AQUELA QUESTÃO DA CÂMERA ABERTA, ‘MÃE, NÃO PASSA AQUI, NÃO FALA NÃO SEI O QUÊ”: O OLHAR DAS FAMÍLIAS

Como descrito na metodologia, foram realizadas entrevistas com as três famílias dos estudantes que apresentaram contexto de maior vulnerabilidade socioeconômica. Dessa maneira, participaram as famílias dos estudantes 2, 3 e 4, pois não se obteve retorno no contato com a família do Estudante 1, seguindo para o estudante seguinte. Além disso, foram entrevistadas três mães, que se autodeclararam como responsáveis legais no Formulário de Avaliação Socioeconômica da escola, valendo ressaltar que, nas três famílias entrevistadas, a figura paterna não foi declarada como parte do núcleo familiar (consultar Quadro 2).

Para preservar a identidade das mães participantes, elas serão identificadas como família do Estudante 2, família do Estudante 3 e família do Estudante 4, cujas informações de idade (no momento da entrevista) e escolaridade são:

Quadro 5 – Idade e escolaridade das mães entrevistadas

Mães entrevistadas	Idade	Escolaridade
Família do Estudante 2	37 anos	Ensino médio
Família do Estudante 3	36 anos	Ensino médio
Família do Estudante 4	52 anos	Ensino médio

Fonte: informações concedidas no momento da entrevista.

As entrevistas buscaram compreender a rotina familiar antes e depois da pandemia da covid-19, os efeitos na renda familiar e a percepção das famílias sobre o ensino remoto vivenciado pelos filhos, assim como a avaliação das mesmas sobre a gestão e o suporte concedido pela escola de Terra Vermelha no período de aulas remotas e posterior a ele.

Tratando inicialmente sobre a rotina familiar e as mudanças ocorridas em virtude da pandemia da covid-19, apesar de as percepções e vivências serem diferentes para cada uma das famílias, todas elas ressaltaram algum fator de mudança, seja ele na composição familiar, nos costumes ou no trabalho, conforme relato da família do Estudante 3:

Aqui em casa são meus três filhos, eu e o meu esposo. Mas, na pandemia, antes da pandemia era tudo tranquilo. Eles iam para a escola, meu esposo trabalhava, eu também estava trabalhando. Mas era a rotina normal. Na verdade, a gente faz bico, né? A gente não trabalha de carteira assinada. Aí ele que fazia bico e eu tomava conta da minha sobrinha de vez em quando antes da pandemia. Depois não. Depois da pandemia, aí ficou mais complicado, porque como as aulas eram *online*, o [Estudante 3] optou, como na casa da avó dele sempre teve computador e um quarto para ele, ele optou por ficar mais lá do que aqui na nossa residência. Aí o [irmão] estudava mais aqui e o [Estudante 3] lá na avó dele.

O trabalho também diminuiu bastante, né? Principalmente para o meu esposo. Eu parei e ele continuou, só que fazendo bico também. Então, assim, ficou muito difícil, teve muita dificuldade, mas em relação aos estudos, graças a Deus o [Estudante 3], ele ficou mais avançado porque lá tinha mais opções para ele, né? Já o [irmão] aqui em casa ficou mais difícil para ele. Porque lá é só ele e a vó dele no caso, né? Ele tem o quarto dele lá. Aqui ele dorme com o irmão. Mas de vez em quando ele vem para cá.

As falas das famílias contemplaram dificuldades importantes relacionadas à situação de trabalho e emprego, tendo em vista que, conforme Tabela 9, a família do Estudante 2 contava com pensão alimentícia e auxílio de parentes, e a mãe declarou na entrevista: “[...] A empresa que eu trabalhava acabou o contrato e mandou todo mundo embora. Quando começou a pandemia, eu estava procurando emprego”, portanto, passou pela pandemia desempregada. Já a família do Estudante 3 e a família do Estudante 4 mantinham-se através de trabalhos autônomos, cujos efeitos na pandemia foram grandes, assim como depois, diante da dificuldade de retomar a atividade:

Aí meu esposo, ele ainda é autônomo. Ele trabalha ainda com salgados e ele está trabalhando também com montagem de laje. Ele voltou a mexer também, tem uns três meses mais ou menos que ele voltou a mexer. Deu uma melhorada também, porque tinha ficado bem difícil. Retomar também logo depois da pandemia ficou meio difícil, mas graças a Deus gradativamente a gente está voltando (Família do Estudante 3).

Ah, fechei [o comércio]. Não deu para continuar. Depois da queda, a gente não se reergueu, ficamos naquela coisa, parece que o país ainda não se reergueu, né? Aí ficou muito ruim, desviou o propósito também do comércio. Aí também eu comecei a enxergar diferente, porque eu passei a estudar mais a Bíblia, me espiritualizar mais e como era bem na rua da boca de fumo, eu perdi o gosto (Família do Estudante 4).

Tão logo, de maneira muito expressiva, foram relatados pelas famílias os efeitos na renda, assim como percebido nas falas dos estudantes, sendo confirmado o suporte de parentes e do auxílio emergencial concedido pelo governo federal, ainda que com alguns empecilhos gerenciais:

[...] Você pagava as contas, porque o auxílio não era um dinheiro que vinha na hora que você precisava. [...] A gente passou muita luta, só Deus para ter misericórdia. Porque fiquei dependendo do meu pai e minha mãe, né? E eles são aposentados (Família do Estudante 2).

[...] Afetou em tudo, porque ele [esposo] diminuiu o trabalho e a tia dele pegou covid, então a gente teve que ficar de quarentena também um tempo. [...] A gente passou um pouco de dificuldade, mas graças a Deus não faltou nada, mas ficou muito difícil (Família do Estudante 3).

A renda caiu bastante. O auxílio emergencial ajudou. Até [a escola de Terra Vermelha] mesmo nos deu cesta básica. Eu tenho mercearia, né? Então o pessoal comprava uma coisinha ou outra, o leite condensado, o leite moça, uma azeitona para fazer um prato especial. Mas como estava essa coisa de pouco dinheiro, todo mundo ia pegar as promoções do mercado grande. Tipo compra de mês. Aí foi ruim para a gente. Não tinha mais esse refrigerante toda hora que vendia muito. Então reduziu bastante (Família do Estudante 4).

Pondero o suporte e o olhar da escola para as famílias e suas condições de subsistência no período de pandemia e enquanto as aulas estavam sendo realizadas remotamente. Enquanto assistente social da instituição escolar pesquisada nesse período (ano de 2020), conduzi algumas ações com o apoio da gestão, dentre elas, a reversão do valor da merenda escolar, que significava uma refeição importante no dia a dia de grande parte dos alunos, em cestas básicas para as famílias, assim como citado pela família da Estudante 4, além do estabelecimento de parceria com instituições de segurança alimentar para destinação de alimentos às famílias dos estudantes matriculados.

Adentrando nas questões relacionadas ao ensino remoto e a experiência das famílias ao ver os filhos estudando integralmente no ambiente de casa, notou-se um certo alívio da família do Estudante 2 por tê-lo em isolamento, já que “estava acontecendo tanta tragédia que eu me senti confortável por ver ele estudando dentro de casa” e, ao mesmo tempo, dificuldades provenientes da adaptação à nova rotina de estudos: “a vó dele falava: [...] às vezes ele dorme na aula, tem que ficar lá chamando atenção” (Família do Estudante 3), além de outros desafios relacionados à reorganização e à estrutura do ambiente de casa: “Praticamente a gente não entrava dentro de casa, tinha até aquela questão da câmera aberta, 'mãe, não passa aqui, [...]'. Tinha que se trancar no quarto e o quarto [...] não tem porta, que é uma sala que eu dividi” (Família da Estudante 4).

No decorrer do diálogo construído com as famílias, percebi um certo distanciamento entre o tamanho dos desafios mencionados pelos estudantes, nos seus diversos aspectos de aprendizagem, adaptação, rotina etc., e o quanto as famílias puderam percebê-los. A família da Estudante 4 afirmou não ter percebido desafios, e as demais comentaram sobre adversidades para criar rotina de estudos e acompanhar as aulas, mas, ainda assim, enquanto um processo tranquilo.

Neste ponto, vale lembrar que falo sobre famílias empobrecidas, imersas em contextos de vulnerabilidade social, territorial e estrutural, inclusive dentro das próprias moradias, conforme mencionado em diversas falas aqui descritas. São também famílias que, além de vivenciarem a pandemia, foram obrigadas a criar estratégias que mantivessem o meio de sobrevivência do grupo familiar, sendo duas,

das três entrevistadas, arrimos de família. Paralelo a isso, está o grau de escolaridade, todas elas possuem o ensino médio completo, assim, o diploma universitário não é uma realidade, o que dificulta consideravelmente as possibilidades de atuarem junto aos filhos nas tarefas escolares pelo próprio nível de conhecimento que possuem – não de vida, esse é gigantesco, mas sim de conteúdos específicos e próprios do atual ensino médio.

Não deixam, entretanto, de atribuir importância à escolaridade dos filhos, e a gratidão e confiança depositada na escola me pareceu um fator de tranquilidade para as famílias: “sempre aparece como uma promessa de futuro” (Dayrell, 2013, p. 86), como é perceptível na fala da família do Estudante 2:

Depois que ele estudou na [escola de Terra Vermelha] abriu muito, assim, o conhecimento dele. Está mais interessado em fazer concurso e ter uma carreira profissional. Fazer uma faculdade ele ainda não fala, não. Mas eu vejo que ele quer fazer um concurso, quer crescer na vida, né? Abriu a mente dele para querer coisas maiores, melhores.

É uma importância atribuída à escola, ao estudo, mas declaradamente à escola de Terra Vermelha e à sua organização durante as aulas remotas. O fato de conquistar uma bolsa de estudo numa instituição que as mães consideram de qualidade é motivo de orgulho e gratidão. Dessa forma, não encontram pontos negativos, focam sempre na “oportunidade” que os filhos estão tendo:

Na verdade, eu não tenho nem pontos negativos para falar. Eu, assim, eu sou muito grata, sabe? Pela oportunidade, porque foi muito difícil, né? Ter conseguido a vaga para ele. [...] Então assim, eu não tenho nem o que reclamar da escola, porque a escola foi maravilhosa do início ao fim, mesmo na pandemia que foi um período mais difícil, né? Que os alunos estiveram mais em casa, mas a escola sempre esteve ali dando atenção, sempre foi muito bacana a escola e todos os profissionais. Eu não tenho nem o que reclamar, só tenho que agradecer porque foi muito difícil conseguir, tá? Pela terceira vez que eu tentei, com muita oração, Deus abriu as portas. Percebia algumas dificuldades no aprendizado, inclusive ele até ficou de recuperação [...] porque ele tinha muita dificuldade em matemática. Só que depois que ele passou a estudar [na escola de Terra Vermelha], não sei se era o jeito de o professor ensinar, mas ele ficou, digamos que eu sempre brinco com ele, ele ficou um CDF na matemática, e antes ele tinha muita dificuldade quando ele estudava na escola pública. Aí sempre eu tinha que pagar um professor para poder auxiliá-lo, né? E ele teve um pouco de dificuldade também em português, aí eu até arrumei uma moça que dava aula para ele. [...] (Família do Estudante 2).

Ainda que o ensino médio seja complexo e que as dificuldades dos jovens estudantes dessa etapa da educação básica tenham se intensificado com a situação de pandemia da covid-19, a conquista da bolsa de estudos “camuflava”, perante as famílias, alguns dos desafios vivenciados, sem que também percebessem o acesso à escola de Terra Vermelha como um direito à educação de toda e qualquer pessoa.

São gratas por perceberem um “futuro melhor” do que o delas para os filhos e por acreditarem na superação da condição de pobreza por meio da educação de qualidade, assim, muitas vezes esses jovens são os pioneiros da família a ingressarem no ensino superior e a construir possibilidades para “romper um círculo de pobreza” (Cararo, 2015, p. 151) já presente na trajetória do seu grupo familiar.

Então, quando por fim questionadas se percebem a conclusão do ensino médio como uma conquista importante para o futuro dos seus filhos, destacaram-no como fundamental ora para o ingresso no ensino superior, ora na conquista de um bom emprego, e até mesmo para outra rotina e relação com os estudos, construídas a partir do momento em que o estudante passou a ser aluno da escola de Terra Vermelha:

[...] Ele tem uma grande capacidade, principalmente por ter estudado [na escola de Terra Vermelha], que abriu a mente dele, ele tem capacidade de fazer uma boa faculdade e ter um trabalho bom, só não vai ter se ele não quiser. Eu espero para ele ter um futuro melhor, [...], mas ele está numa fase da diversão. Ele não está se preocupando muito com isso. Mas eu sempre conversei com ele, o pai dele, a avó dele, porque ele tem uma grande capacidade de entrar numa firma boa. Não de ficar trabalhando para os outros assim, de barraca, esses negócios, sabe? (Família do Estudante 3).

Ela sentiu muita diferença quando entrou [na escola de Terra Vermelha]. Muita diferença. Ela sentiu mesmo. Ela sentiu e pegou para a vida dela. Tanto é que ela estuda até hoje por conta própria (Família da Estudante 4).

No paradoxo em que a educação se insere, estando ora como “antídoto contra os males da pobreza, ora como reprodutora da ordem social estabelecida” (Cararo, 2015), na visão das famílias, a escola de Terra Vermelha ao ofertar uma “educação de qualidade”, inclusive no período pandêmico, oportuniza duplamente a possibilidade dos seus filhos conquistarem a superação de uma condição social e econômica que a elas não foi permitida.

5.4 “LIDAR COM A PANDEMIA FOI UM SUSTO”: O OLHAR DOS GESTORES

Considerando a proximidade com os processos pedagógicos e a criação de estratégias para condução das aulas no período de pandemia da covid-19, as entrevistas com os gestores foram realizadas com duas mulheres que ocupam, respectivamente, os cargos de direção e de vice-direção pedagógica da escola de Terra Vermelha, sendo relacionadas a seguir algumas informações sobre elas, que, para esta pesquisa, estarão identificadas pelo cargo que possuem na instituição:

Quadro 6 – Identificação dos gestores

Função	Idade	Formação	Tempo de atuação na função
Diretora	55 anos	Graduada em História e Psicologia	9 anos
Vice-diretora pedagógica	45 anos	Graduada em Pedagogia	8 anos

Fonte: informações concedidas no momento da entrevista.

Busquei dialogar com as gestoras a partir das impressões que tiveram sobre a pandemia da covid-19 no que tange à organização do ensino remoto, aos desafios enfrentados, inclusive pelos alunos do ensino médio, à participação das famílias, às interferências advindas do contexto socioeconômico dos alunos, e como autoavaliam a gestão realizada de cada um dos processos da escola nesse período.

Concordantemente, remetem-se à pandemia como um período de susto e de muitos desafios, tanto do ponto de vista das condições sociais dos alunos e de como atendê-los nesse contexto quanto do ponto de vista estrutural e organizacional, de maneira a visualizar tudo o que estava acontecendo e tomar decisões certas:

Foi desafiador, né? Acostumado com a rotina de receber os meninos todos os dias. Ver os colaboradores todos os dias, de repente isso foge, né? Foi desafiador e sofrido mesmo. Essa distância, mesmo sabendo que a gente estava dando assistência dentro do possível, a própria instituição se organizou muito bem, mas nós tínhamos uma preocupação [...] inclusive da questão da alimentação das crianças. Nós sabíamos que muitos estavam passando fome, então isso me doía muito. Fico emocionada. Eu estava muito preocupada, então quando eu escutava que teve perda de mãe de aluno, então, eu sofri muito com essa situação, né? Mas, assim, a instituição, ela tentou atender da melhor maneira possível, né? [...] Eu sofri humanamente com toda a situação (Direção).

Lidar com a pandemia foi um susto. De não saber o que nos esperava, se ia ser uma coisa mais momentânea, se seria uma coisa passageira, e a incerteza foi uma das coisas mais sofridas, né? A ansiedade, o medo, todo o pânico que gerou em torno. Das mortes que estavam ocorrendo, o quanto as pessoas estavam pegando, e depois começaram as pessoas perto da gente a pegar, né? [...] Enquanto educadora foi um desafio, pensando na minha maneira de trabalhar, na qual eu sempre trabalho com muita antecedência, com muita organização. Geralmente a gente fecha calendário sempre com seis meses de antecedência, e foi preciso refazer tudo em menos de uma semana. [...] Então foi um momento também de recomeço, sabe? De recomeço e de entender que não é porque nós éramos uma escola social que a gente ia deixar de atender nossos alunos de forma *online*. Então eu tinha um pensamento de que tudo iria acontecer. A gente fez questão de que tudo acontecesse. Tudo (Vice-diretora pedagógica).

A organização do ensino remoto, conforme fala muito pontual da diretora, foi realizada inicialmente pela mantenedora da escola de Terra Vermelha, sendo posteriormente feitos os ajustes necessários a partir do perfil e das particularidades da escola, assim:

A estratégia principal foi a atuação em rede. Trata-se de uma rede forte [...], então, o primeiro ponto foi a atuação da mantenedora. Ela organizou todo o processo, porque a gente tem uma marca, um nome a zelar. Então a gerência educacional organizou todo o processo e nos convidou para um diálogo, quando foi alinhado com todos os gestores. Todas as unidades trabalharam de uma forma muito, muito conjunta. A segunda estratégia foi a definição do *software* adequado, né? Que aqui nós utilizamos a plataforma Teams. Que, graças a Deus, deu muito certo. A terceira foi o envolvimento dos educadores. Os professores abraçaram a causa, claro que todo mundo estava também preocupado, sofrido e assustado com toda a situação, mas eles abraçaram a causa, os que não tinham muito domínio da informática se envolveram, se comprometeram (Diretora).

A vice-diretora pedagógica acrescentou em sua fala alguns pontos importantes sobre o período de organização do ensino remoto, como a insegurança dos professores para lidarem com uma “sala de aula” bastante diferenciada e tecnológica: “E eles com muito medo de ‘como que eu vou fazer? Eu tenho que usar o quadro?’. Então o TI²⁹ na época foi também um grande aliado, foi ajudando a gente, foi fazendo formações com os professores para eles aprenderem”, além das dificuldades dos alunos para lidarem com a tecnologia e com o funcionamento das aulas *online* na plataforma Teams.

Descreveu ainda a estruturação da entrega do material impresso para aqueles alunos que não possuíam internet, que, segundo ela, representavam cerca de 30% da escola:

²⁹ Funcionário da instituição da área de tecnologias.

A gente fazia foi um roteiro mensal, né? No qual o professor colocava lá alguma atividade, ou do livro ou ele produzia uma atividade para que esse aluno. Ele produzia tanto o material de apoio quanto a atividade em si. Então ele colocava lá qual atividade que ele queria e onde que o menino ia encontrar aquele conteúdo. Então alguém vinha aqui na escola, rodava todas essas atividades, colocava no envelope, e depois as famílias tinham prazo para devolver. Essa devolução também tinha o cuidado por conta da transmissão do vírus. Esses envelopes ficavam uns três dias em quarentena, e aí eu lembro também que a [Diretora] que levava, ela foi uma das que mais levou para casa também para separar. Porque você recebia de todos os professores, mas aí o professor passava na casa das pessoas levando e deixando no correio (Vice-diretora pedagógica).

Sobre o aproveitamento de aprendizagem nos roteiros, afirmou: “Alguns sim. Outros não. Bem pouco. Alguns não foram entregues e tinha que ficar ligando para cobrar. Era só para ele não ‘enferrujar’” (Vice-diretora pedagógica), evidenciando certa disparidade no processo de ensino-aprendizagem entre aqueles que, com a internet, podiam participar das aulas remotas e aqueles que viveram em completo isolamento em relação à escola, sendo consciente esse fator para a gestão:

Agora realmente é uma discrepância muito grande dos estudantes que tinham acesso à internet, à tecnologia, mesmo que deficitária, daquela criança que não tinha nada, daquela família que vivia em situação de vulnerabilidade mesmo (Diretora).

Assim, dentre os desafios citados pelas gestoras, a ausência de internet por parte de alguns alunos é o principal deles, afetando consideravelmente um fator importantíssimo que é o direito de acesso à educação, inclusive de forma igualitária para todos. Além disso, aqueles que possuíam internet, para a “maioria deles não era de boa qualidade” (Diretora), tornando complexo o acesso de forma geral. Outro ponto citado, inclusive também pelos estudantes, foi a condição dos equipamentos, outro complicador para o acesso às aulas:

Principal desafio é porque os alunos tinham o celular, né? Eles não tinham um computador ou um laptop. Eles usavam principalmente os celulares, só que os celulares deles tinham às vezes pouco ou nenhum recurso. Então o professor às vezes pedia para ele anexar alguma coisa pela plataforma e aí ele tinha dificuldade, né? Porque ou fazia uma redação, imagina fazer uma redação inteira. Até os simulados, porque tudo, tudo, tudo aconteceu, gente. Vamos realizar com o recurso que eles tiverem, sabe? Não quis que eles estivessem naquele lugar: “aí a gente não tem recurso”. O recurso que a gente tiver, vai acontecer, entendeu? (Vice-diretora pedagógica).

No entanto, arrisco dizer que, apesar dos esforços, nem tudo aconteceu para todos. As condições e, especialmente, a condição de pobreza e de vulnerabilidade social que

os estudantes e suas famílias eram acometidos, muitas vezes não permitia. Apesar da mantenedora da escola de Terra Vermelha ter construído a metodologia de acesso às aulas remotas de maneira participativa e coletiva entre os demais gestores de todas as unidades da rede, conforme citado anteriormente, as particularidades de cada escola, localizadas em regiões diferentes, com características geopolíticas e sociais também distintas, possivelmente não permitiu que enquanto rede os resultados fossem os mesmos.

Quanto ao ensino médio, a diretora lembra que naquele ano (2020):

Nós recebemos alunos novatos [...] em torno de quinze do primeiro ano e alunos no segundo ano. E com certeza ficou comprometido [...]. Boa parte deles estão agora no terceiro ano do ensino médio (Diretora).

Trata-se, portanto, dos alunos entrevistados para este trabalho, cujas particularidades educacionais a vice-diretora pedagógica avaliou: “Foi o pior rendimento da gente. Foi o pior rendimento no Sisu”³⁰, reflexo, portanto, do sentimento pontuado pelos estudantes em algumas falas que vale relembrar:

Voltou no 2º ano, aí não sabia boa parte do que foi passado no 1º ano (Estudante 3).

É muito difícil aprender, eu senti muita dificuldade (Estudante 4).

Eu só consegui conviver, aproveitar o meu ensino médio no 3º ano. Que foi quando eu voltei a estudar o presencial (Estudante 5).

Foi bem horrível, porque tinha muitos conteúdos importantes no 1º e no 2º ano que eu não peguei por conta da pandemia porque eu não tinha atenção, porque não foi passado, porque não teve tempo de passar (Estudante 7).

O que eu estudei na pandemia, meio que perdi. Quando voltou ao presencial, eu não lembrava nem a metade do que tinha passado (Estudante 8).

Soma-se, às dificuldades educacionais, as sociais e econômicas vivenciadas pelos alunos, sendo importante compreender as impressões da gestão sobre essas questões e, mais do que isso, se atuaram considerando-as, em meio a uma pandemia repleta de particularidades. Ambas as gestoras afirmaram visualizar interferências dos contextos empobrecidos na trajetória dos estudantes, especialmente na pandemia. Trataram do auxílio da escola com a alimentação: “A merenda escolar eu sei que eles

³⁰ Sistema de seleção unificada para acesso às universidades públicas do país.

sentiram falta” (Diretora) e mostraram as estratégias adotadas: “Dei uma sugestão de pegar o dinheiro da merenda e reverter em cestas básicas. [...] Então deu super certo” (Vice-diretora pedagógica). Sinalizaram os efeitos causados pelo vírus em algumas famílias e ainda as inúmeras situações de desemprego, tendo em vista o grande número de famílias que sobreviviam por meio do trabalho informal.

Ponderaram o desejo da escola em fazer o máximo possível para adequar a rotina de aulas e obter o acesso dos estudantes e, portanto, avaliam que atenderam às expectativas dos alunos e famílias:

Eu acho que a gente fez o que foi possível. O que estava ao nosso alcance a gente fez. A gente entrou em campanha para cesta básica, pegou até o recurso da merenda das crianças, tudo que a gente pode fazer a gente fez. Não percebo nada que a gente não tenha feito. A gente só não conseguia comprar um computador e pagar internet para as famílias. Se a gente tivesse recurso, podia ter feito também, mas tudo a gente fez (Diretora).

Ainda nesse tópico, a vice-diretora pedagógica fez uma observação que reflete o aprofundamento das desigualdades educacionais a partir da pandemia, que é: “Eu acredito que tenha atendido, porque a maioria das escolas daqui da região não tiveram nada, né?”, referindo-se à suspensão das aulas presenciais e aos empecilhos para estabelecimento do ensino remoto em algumas instituições, especialmente as públicas. A fala remete às observações de Gatti (2020) ao tratar dos caminhos distintos e com vários percalços escolhidos (ou possíveis) por cada instituição escolar diante da necessidade de suspensão das aulas presenciais, sem esquecer dos “alunos dependentes de redes educacionais que elas próprias não tinham condições de oferta remota de seus currículos” (Gatti, 2020, p. 32), deixando claro o quanto a educação padeceu perante a universalização do acesso ao ensino em meio à pandemia da covid-19.

Por fim, e em relação às famílias e ao envolvimento delas, a gestão não deixou de refletir sobre os empecilhos encontrados na baixa escolaridade dos responsáveis legais e na conseqüente dificuldade para o acompanhamento dos estudantes no modelo *online*, principalmente porque envolvia a necessidade de domínio da tecnologia. Portanto, de um modo geral, “entendendo também a dificuldade que eles já têm [...] de acompanhamento por conta das peculiaridades deles, da pouca

escolaridade deles, eu acredito que eles acompanharam bem, sabe?” (Vice-diretora pedagógica). Causou-me satisfação perceber a avaliação do acompanhamento familiar a partir da realidade social que possuem e de tantas outras complexidades trazidas pelo momento pandêmico. Possivelmente é um fator que somará na relação dessas famílias com a escola e, evidentemente, no desenvolvimento de cada estudante.

No pós-pandemia, a gestão vem se deparando com as adversidades deixadas: “a gente está colhendo o fruto desses alunos que ficaram dois anos sem nenhuma escola, né?” (Vice-diretora pedagógica). E ainda:

Ano passado [2022] foi o primeiro ano letivo sem pandemia e foi muito desafiador. As crianças, os adolescentes vieram muito desanimados, eles perderam muito o ritmo, até os professores perderam um pouco o ritmo, e as crianças vieram indisciplinadas, porque ficaram fora da escola por muito tempo, então as regras da escola, as regras de boa convivência, rotinas... foram dois anos e foi drástico, parece que perdeu a socialização. Ano passado foi um ano muito difícil pra todos nós, desafiador demais, sobretudo na entrada das crianças do 6º ano. Professores adoecendo... (Diretora).

Nas palavras de Krawczyk (2011, p. 767): “A escola tem que estar comprometida com a comunidade na qual está inserida, mas também com os desafios apresentados pela realidade, complexa e controversa”, portanto, os efeitos e as mudanças trazidas não só nos alunos, mas na sociedade como um todo a partir das questões sanitárias, sociais e econômicas provocadas pela pandemia da covid-19, adentrarão as escolas e demandarão destas a recondução da rota, a adaptação às novas demandas, aos novos alunos e a um novo panorama com velhos e novos desafios. É uma nova história, cujos personagens trazem marcas importantes de um período distinto e provocador.

Já o “ensino médio representa apenas os três [...] últimos anos da educação básica, mas talvez os mais controvertidos, o que traz dificuldades no momento de definir políticas para essa etapa da escolarização” (Krawczyk, 2011, p. 755). Em meio a isso, os estudantes entrevistados, concluintes do ensino médio, e até mesmo os demais alunos dessa etapa da educação básica, todos eles marcados pelas vivências da pandemia, trouxeram consigo demandas novas, além das já existentes. Portanto, além de vivenciarem uma etapa sempre vista como “o trampolim para a universidade

ou a formação profissional” (Krawczyk, 2011, p. 755) e as expectativas geradas a partir desse entendimento, tiveram que lidar, eles e a escola, com as experiências “vivas pela metade”, com os efeitos emocionais, com as perdas, com a pouca maturidade adquirida e, ainda assim, tentar não perder o foco no futuro, que para alguns, ainda estava tão distante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como lidar com um vírus capaz de parar o mundo em um ritmo tão acelerado e avassalador como aconteceu com o novo coronavírus? Como compreender uma realidade que em tão pouco tempo se tornou emergência de saúde pública mundial, capaz de afetar todos os setores da sociedade? Como adaptar-se a um novo “normal”, cuja “normalidade” jamais foi cogitada anteriormente? Como ajustar em meses a vida escolar de jovens cheios de expectativas, de sonhos e de vontade de viver e de transformar-se coletivamente? Como educar sem contato, sem trocas aproximadas de saberes? Como? Como?

Conseguiria elencar inúmeras questões que surgiram diante das mudanças e dos efeitos trazidos pela pandemia da covid-19, e creio que para muitas delas ainda não conseguiríamos encontrar respostas. Portanto, não se tratou apenas de um acontecimento de saúde pública, mas sim de um movimento de “rupturas com hábitos arraigados e reflexões sobre o que é essencial e o que é supérfluo, bem como demandou exercício de paciência [...]” (Gatti, 2020, p. 39). A vida se tornou diferente e fomos obrigados a, em pouco tempo, aprender a lidar com todas as novidades.

Os efeitos foram muitos e estão demonstrados no decorrer de todo o trabalho. Muitos deles, ou de modo mais intenso, vivenciados pelos estudantes empobrecidos (Cipriani; Moreira; Carius, 2021), cujas condições de vida e de sobrevivência são mais duras. Em meio à pobreza multidimensional e complexa, são jovens muitas vezes “proibidos de ser” (Dayrell, 2003) e de desenvolver as suas inúmeras possibilidades pelos entraves sociais, culturais, econômicos, de gênero, de raça e de tantos outros modos que os atingem.

A pandemia da covid-19 foi, portanto, mais um entrave que lhes provocou efeitos econômicos, sociais e educacionais, interligados entre si como causa ou consequência. Experimentaram mudanças na rotina e na composição familiar pela necessidade de se ajustarem às aulas *online*, assim como de seus familiares ajustarem-se a eles estudando remotamente, além das mudanças no trabalho dos membros familiares e a todas as situações decorrentes, inclusive, no modo de cuidar da saúde e da higiene para conter a transmissão do vírus.

Ficaram mais evidentes as limitações dos lares, a ausência ou a pouca estrutura para tornar, seja a casa, a sala ou o quarto, em uma “sala de aula”, de maneira que as quatro horas diárias de aula *online* não fossem intermináveis e, mesmo assim, para muitos foram. Por outro lado, deve-se valorizar o empenho das famílias em proporcionar, dentro das suas possibilidades, maior conforto a eles. Foi evidente, nas falas dos estudantes, mudanças nos cômodos, improvisação dos móveis e alteração de hábitos para que os estudos se tornassem possíveis dentro do ambiente de casa. Ainda que com baixa escolaridade e pouco conhecimento tecnológico, na maioria dos casos, as famílias mostraram-se como apoio aos estudantes nos aspectos que podiam.

Inevitavelmente a renda familiar foi impactada, gerando dificuldades importantes, citadas nas entrevistas pelos estudantes e pelas famílias, assim como na percepção dos gestores. O trabalho dos membros familiares se modificou, os gastos aumentaram e a impossibilidade de gerar renda foi uma realidade para as famílias que sobreviviam por meio do trabalho informal, sendo a maioria delas.

Logo, os fatos não se encaixavam. Como oferecer recursos aos estudantes, como internet e equipamentos para as aulas *online*, se o trabalho e a renda familiar se tornaram ainda mais precarizados? Reafirmo, portanto, que sobre os estudantes empobrecidos recaíram os principais efeitos da pandemia da covid-19 pela própria limitação de recursos que eles possuíam e, por isso, as dificuldades relacionadas à disponibilização de internet e de equipamentos compatíveis à plataforma de transmissão das aulas *online* (Teams) foi um dos grandes desafios do período de aulas remotas.

Os jovens enquanto sujeitos sociais (Dayrell, 2003) com autonomia e poder decisório (Groppo, 2016) estão em constante movimento, são ativos nas suas socializações, na construção de suas visões de mundo, assim como na transformação dos espaços que ocupam. Para as juventudes, a escola é um importante espaço de socialização, construção, reconstrução e movimentação, ainda que o ensino médio carregue consigo tantos desafios. Estar em isolamento significou, nas palavras deles, medo, angústia e desânimo, e, quanto ao ensino médio, pareceu-me ter se tornado ainda maior o distanciamento entre o que essa etapa proporciona e o que os jovens desejam

dela. Assim, as expectativas criadas deixaram de ser correspondidas, não só pela forma como é direcionado o ensino médio, mas, especialmente, pelo modelo de ensino remoto imposto pela pandemia da covid-19, gerando efeitos na aprendizagem, na socialização e nos planos futuros de cada um dos jovens, ainda que em suas falas não tenham deixado de evidenciar a vontade de superar o padrão de vida de suas famílias.

Outro impacto importante provocado pela pandemia da covid-19 perceptível nas entrevistas realizadas foi o aprofundamento da desigualdade educacional perante o desalinhamento de estratégias utilizadas a partir da suspensão das aulas presenciais, não só entre as escolas públicas e privadas, mas entre as instituições de educação como um todo, de maneira a desvalorizar e minorar sempre o ensino público. Ressalto mais uma vez: a educação pública, universal e de qualidade é um direito de todos e conquistado a partir de lutas históricas importantes, portanto, deve “servir a todos” e não somente ao pobre, marginalizado e excluído (Libâneo, 2012).

Nesse aspecto, parece-me ainda carente de sustentação a noção de que a educação é um direito, logo, trata-se de uma política pública. Na fala das famílias e dos estudantes muitas vezes o fato de estudar na escola de Terra Vermelha soava como um privilégio, um “favor” recebido. Não cabe neste trabalho adentrar no papel da filantropia e da transferência de deveres, mas vejo uma ausência de conscientização entre os alunos e famílias a respeito do papel da filantropia na educação e, mais do que isso, o empoderamento de que estão acessando um direito que pertence a eles.

Por outro lado, a relação de gratidão que as famílias e os estudantes possuem em relação à escola contribui para a concretização de uma parceria que auxilia bastante no processo de ensino-aprendizagem e quiçá tenha tornado o ensino remoto menos frio e distante. Assim, foi importante perceber a escola consciente dos entraves encontrados pelas famílias no acompanhamento dos estudantes, levando em conta as dificuldades sociais e econômicas vivenciadas e intensificadas com a pandemia. Dessa forma, educar de maneira integral se torna uma possibilidade mais concreta e a escola passa a estar mais atenta a cada aluno a partir das suas trajetórias humanas (Arroyo, 2019), e não apenas como números e índices absolutos.

Por não serem números e índices absolutos é que concluo afirmando a importância de os efeitos deixados pela pandemia serem observados, analisados, discutidos e considerados no que será a educação daqui em diante, seja na escola de Terra Vermelha ou em qualquer outra instituição escolar. O que se deu, o que se viveu nesses anos de ensino remoto e de distanciamento serão frutos colhidos em um futuro ainda duradouro. As marcas e ausências deixadas nos alunos são importantes e vão dizer sobre como cada um vai se constituir enquanto pessoa, enquanto sujeito social.

Por isso, o produto educacional deste trabalho é um “livro de memórias” que convida os participantes da pesquisa e a escola de Terra Vermelha (gestão, professores, alunos e famílias) a olhá-lo como um instrumento que impulse o “agir” a partir das necessidades provocadas pelas marcas e vivências dos estudantes.

Para finalizar, aos jovens empobrecidos especialmente, desejo que os efeitos da pobreza e da vulnerabilidade social intensificadas com a pandemia da covid-19 não os parem e que, nas palavras de Moll e Garcia (2014, p. 9), vocês possam se desvestir da “farda homogeneizada que os transforma em alunos para encontrá-los na inteireza do seu ser estar no mundo”, já que lutar me parece sinônimo de juventudes.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. *In*: FREITAS, M. V. **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 19-40.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; LIMA, F. S.; MARTINELLI, C. C. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.
- ALMEIDA, L. C. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 22, n. 69, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226919>. Acesso em: 1 mar. 2022.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- ARROYO, M. G. **Módulo introdutório**: pobreza, desigualdades e educação. Brasília: Ministério da Educação, 2015.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.
- ARROYO, M. G. Repensar o ensino médio: por quê? *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014b, p. 53-73.
- BONAL, X.; GONZÁLEZ, S. O impacto do lockdown nas lacunas de aprendizagem: clivagens familiares e escolares em tempos de crise. *In*: Krawczyk; N.; VENCO, S. (org.). **Utopias e distopias na educação em tempos de pandemia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 38-59.
- BORLINI, L. M. **Pobreza e desempenho escolar**: compreendendo essa relação na Escola Marista Champagnat de Terra Vermelha. 2017. 34 p. Monografia (Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social) – Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo, Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- BORLINI, L. M.; PAIVA, J. S. Pobreza, desigualdade social e a relação com o chamado desempenho escolar. *In*: CARARO, F.C.; SIMÕES, R. D.; VIEIRA, A. B. **Educação, pobreza e desigualdade social**: trajetórias escolares. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.
- BRASIL. Decreto nº 10.851, de 5 de novembro de 2021. Altera o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, e o Decreto nº 7.492, de 2 de junho de 2011, para reajustar os valores referenciais de caracterização das situações de pobreza e de extrema pobreza e os valores dos benefícios do Programa Bolsa Família. **Diário Oficial da União**: Brasília, 5 nov. 2021b. Disponível em:

<https://static.poder360.com.br/2021/11/DOU-reajuste-valor-pobreza-Bolsa-Familia-5-nov-2021.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. **Diário Oficial da União**: Brasília, 13 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm. Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**: Brasília, 5 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.982 de 2 de abril de 2020. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, para dispor sobre parâmetros adicionais de caracterização da situação de vulnerabilidade social para fins de elegibilidade ao benefício de prestação continuada (BPC), e estabelece medidas excepcionais de proteção social a serem adotadas durante o período de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19) responsável pelo surto de 2019, a que se refere a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2 abr. 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13982.htm. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.039 de 18 de março de 2021. Institui o Auxílio Emergencial 2021 para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19). **Diário Oficial da União**: Brasília, 18 mar. 2021a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-1.039-de-18-de-marco-de-2021-309292254>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 100 de 2 de setembro de 2020. Institui o auxílio emergencial residual para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19) responsável pelo surto de 2019, a que se refere a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 set. 2020c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Mpv/mpv1000.htm. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 fev. 2020a. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0188_04_02_2020.html. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. Portaria Normativa nº 15, de 11 de agosto de 2017. Dispõe sobre o processo de Certificação de Entidades Benéficas de Assistência Social com atuação na área da educação. **Diário Oficial da União**: Brasília, 14 ago. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78751-port-norm-15-de-11-017pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 set. 2023.

BRITO, R. S. **Masculinidades, raça e fracasso escolar**: narrativas de jovens na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo. 2009. 325 p. Tese (Doutorado Em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CARARO, M. F. **O programa mais educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social**: intenções e tensões. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CARNEIRO, C. B. L. **Programas de proteção social e superação da pobreza**: concepções e estratégias de intervenção. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

CARRANO, P. Jovens pobres: modos de vida, percursos urbanos e transições para a vida adulta. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, 2008, v. 30, n. 2, p. 62-70, jul./dez. 2008.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 46, n. 2., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>. Acesso em: 15 nov. 2021.

CODES, A. L. M. **A trajetória do pensamento científico sobre pobreza: em direção a uma visão complexa** [Texto para discussão n. 1332]. Brasília, DF: IPEA, 2008.

CONSELHO NACIONAL DA JUVENTUDE (Conjuve). **Juventudes e a pandemia do coronavírus**: Relatório especial ensino médio. [S. l.]: Atlas da Juventude, 2020. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CORTINA, A. **Aporofobia, a aversão ao pobre**: um desafio para a democracia. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. DE M. P. #FIQUEEMCASA: Educação na pandemia de covid-19. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 8, n. 3, p. 200-217, maio 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 19 fev. 2021.

DAYRELL, J. O ensino médio no Brasil e seus desafios: o que dizem os jovens sobre os processos de exclusão escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 29, p. 77-102, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1343>. Acesso em: 1 ago. 2022.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Acesso em: 27 jun. 2022.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C.L. (org.). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-133.

DAYRELL, J.; JESUS, R. E. de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vDyjXnzDWz5VsFKFzVvypMp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 ago. 2022.

DUARTE, N. S. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], v. 94, n. 237, p. 343-363, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9rCJD4RtTJm5F8qVYfBc4SM/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 23 dez. 2021.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 42, n. 146, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200016>. Acesso em: 1 mar. 2022.

ESCOLA DE TERRA VERMELHA. **Análise de aprovações 2015 a 2022**. Vila Velha: [s. n.], 2023.

ESCOLA DE TERRA VERMELHA. **Análise socioeconômica 2022**. Vila Velha: [s. n.], 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto nº 4593-R, de 13 de março de 2020**. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2020a. Disponível em: <https://coronavirus.es.gov.br/Media/Coronavirus/Legislacao/DECRETO%20N%C2%BA%204593%20-%20R,%20DE%2013%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202020.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto nº 4597-R, de 16 de março de 2020**. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2020c. Disponível em: <https://servidor.es.gov.br/Media/PortalServidor/Documentos/DECRETO%20N%C2%BA%204597-R-2020.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto nº 4740-R, de 29 de setembro de 2020**. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2020e. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=402078>. Acesso em: 18 mar. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Resolução CEE-ES nº 5.670/2020**. Define procedimentos complementares para reorganização do calendário escolar de 2020 no contexto da pandemia do Coronavírus - Covid-19, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 2020d. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20Normativas%202020/res5670.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Saúde. **Plano de Contingência do Estado do Espírito Santo para Infecção Humana (Covid-19) pelo novo Coronavírus – SARS-CoV-2**. Vitória: Secretaria da Saúde, 2020b.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302017000200293&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 ago. 2022.

FERREIRA, E. B. Ensino médio no Brasil: os desafios das políticas de garantia do direito a sua universalização. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 34, p. 507-525, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193522070005.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

GARCIA, A. V.; HILLESHEIM, J. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 2., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51386>. Acesso em: 20 dez. 2021.

GATTI, B. A possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyyv7BqzDfKHFqxfh/?lang=pt#>. Acesso em: 27 nov. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GOMES, S.; MELO, F. Y. M. Por uma abordagem espacial na gestão de políticas educacionais: equidade para superar desigualdades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.234175>. Acesso em: 1 mar. 2022.

GROPPO, L. A. Dialética das juventudes e educação. *In*: Moraes, R.; Noronha, O. M.; Groppo, L. A. (org.). **Sociedade e educação: estudos sociológicos e interdisciplinares**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2008, p. 233-264.

GROPPO, L. A. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista do COGEIME**, Piracicaba, v. 13, n. 25, p. 9-22, 2004.

GROPPO, L. A. Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo. **Revista de Políticas Públicas**, v. 20, p. 383-402, 2016.

GUERRA, D.; FIGUEIREDO, I. M. Z. Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 47, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147231359>. Acesso em: 27 fev. 2021.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Estudos Educacionais**: impactos da covid-19 sobre os alunos da Rede Estadual de Ensino. Vitória: IJSN, 2022a. 104 p.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Evolução da Pobreza no Brasil e no Espírito Santo entre 2012 e 2021**. Vitória: IJSN, 2022b.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Perfil da pobreza no Espírito Santo**: famílias inscritas no CadÚnico 2021. Vitória: IJSN, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Vila Velha**. In: Cidades. Brasil: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vila-velha/panorama>. Acesso em: 22 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Técnica nº 040/2014**. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19**. Brasília: Inep, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-resposta-educacional-a-pandemia-de-covid-19>. Acesso em: 19 mar. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: Inep, 2022b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 29 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**: Resultados. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 23 jul. 2023.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 1 ago. 2022.

KRAWCZYK. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 75-98.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], 2012, v. 38, n. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em: 27 jan. 2021.

MAZOTTI, A. J. A. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 33-47.

MOLL, J; GARCIA, S. Prefácio. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 7-9.

NASCIMENTO, R. P; SILVA, I. M. Ações adotadas pelas Secretarias de Educação do Estado do Espírito Santo e na Região Metropolitana de Vitória durante o período de pandemia causada pela covid-19. **Revista Educação Básica em Foco**, [S. l.], v. 1, n. 1, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://educacaobasicaemfoco.net.br/01/Artigos/Acoes-adotadas-Secretarias-de-Educacao-do-Estado-Espirito-Santo-Rosenery-Itamar.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.

NASCIMENTO, T. S. **Uma análise multidimensional da pobreza no Estado do Maranhão nos anos 2000 e 2010**: construção do índice de pobreza municipal para o Maranhão (IPMM). 2013. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2013.

NERI, M. C. **Mapa da Nova Pobreza**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2022. Disponível em: <https://cps.fgv.br/MapaNovaPobreza>. Acesso em: 26 mar. 2023.

NERI. **Efeitos da pandemia sobre o mercado de trabalho brasileiro**: desigualdades, ingredientes trabalhistas e o papel da jornada. Rio de Janeiro: FGV Social, 2020. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/Covid&Trabalho-Marcelo_Neri-FGV_Social.pdf. Acesso em: 24 jun. 2023.

OLIVEIRA, I. A. Alteridade e ética na pesquisa. *In*: **Ética e pesquisa em Educação** [recurso eletrônico]: subsídios – volume 2 / Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021.

UNESCO. **Educação**: do fechamento das escolas à recuperação. França: Unesco Collection, 2021. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>. Acesso em: 19 mar. 2023.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV, n. 105/1086, p. 139-165, 1990.

PIRES, A. Afinal, para que servem as condicionalidades em educação do Programa Bolsa Família? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S. l.]. v. 21, n. 80, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000300007>. Acesso em: 20 dez. 2021.

REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR - PENSSAN. **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil** [livro eletrônico]: II VIGISAN. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert/Rede PENSSAN, 2022.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, [S. l.]. n. 2, p. 71-87, set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51372>. Acesso em: 1 mar. 2022.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (Sedu). Portaria conjunta Sedu/Sesa nº 01-R, de 08 de agosto de 2020. Estabelece medidas administrativas e de segurança sanitária a serem tomadas pelos gestores das instituições de ensino no retorno às aulas presenciais, e dá outras providências. **Diário Oficial dos Poderes do Estado: Vitória**, 8 ago. 2020. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Extra08-08.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (SEDU); UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME-ES); SINDICATO DAS EMPRESAS PARTICULARES DE ENSINO (SINEPE-ES). **Nota conjunta Sedu, Undime-ES e Sinepe sobre suspensão das aulas**. Vitória, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/nota%20conjunta%20sedu%20undime%20sinepe.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SILVA, M. R. Direito a educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 9, n. 17/18, maio 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/41441/28132>. Acesso em: 1 ago. 2022.

SILVA, M. R. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n.107, p. 274-291, abr/jun 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mqfgFrxbKWWpcjhwrGNqsgn/>. Acesso em: 20 set. 2023.

SORDIL, D.; GONÇALVES NETO, W. A Educação nos Programas Sociais Brasileiros: pobreza e trabalho. **Educação & Realidade**, [S. l.], 2021, v. 46, n. 3. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236106751>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SPOSITO, M. P. CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 24, p. 16-39, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300003>. Acesso em: 27 jun. 2022.

SPOSITO, M. P. Jovens e educação: novas dimensões da exclusão. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 56, p. 43-53, out./dez. 1992.

TEIXEIRA, I. A. C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 80-104.

VILA VELHA. **Decreto nº 042-R, de 19 de março de 2020**. Declara Situação de Emergência de Saúde Pública, no município de Vila Velha, decorrente de pandemia do novo coronavírus, em razão da edição do Mensagem Presidencial 93/2020 do Governo Federal, que reconheceu o estado de Calamidade Pública no Brasil e do Decreto Estadual nº 4593-R que dispõe sobre medidas para enfrentamento e dá outras providências. Vila Velha: Diário Oficial do Município, 2020. Disponível em: https://processos.vilavelha.es.gov.br/Arquivo/Docu/ments/legislacao/HTML_IMPRESSAO/D422020.html. Acesso em: 19 mar. 2023.

VILA VELHA. **Lei nº 4.707, de 10 de setembro de 2008**. Vila Velha: Diário Oficial do Município, 2008. Disponível em: <http://www.legislacaoonline.com.br/vilavelha/images/leis/html/L47072008.html>. Acesso em: 17 set. 2022.

VILA VELHA. **Observatório de Indicadores de Vila Velha**. *In*: Diretórios: mapas administrativos. Vila Velha: Secretaria Municipal de Obras, Planejamento e Projetos Estruturantes, 2022. Disponível em: <https://indicador.vilavelha.es.gov.br/diretorio/8>. Acesso em: 22 jul. 2023.

VILA VELHA. **Observatório de Indicadores de Vila Velha**. Vila Velha: Secretaria Municipal de Obras, Planejamento e Projetos Estruturantes, 2023. Disponível em: <https://indicador.vilavelha.es.gov.br/>. Acesso em: 22 jul. 2023.

VILA VELHA. **Vila Velha em números**. Vila Velha: Secretaria de Planejamento, 2018. Disponível em: <https://www.vilavelha.es.gov.br/midia/paginas/Vila%20Velha%20em%20Numeros%20-%20Diagnostico%20Municipal%202018.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectiva de futuro. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 135-15.

YANNOULAS, S. C.; ASSIS, S. G.; FERREIRA, K. M. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 17, n. 50,

2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200005>. Acesso em: 23 dez. 2021.

YAZBEK, M. C. Serviço Social e pobreza. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 13, n. 2, 2010.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 287-309.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTUDANTES

Perfil: Estudantes da 3ª série do ensino médio que tenham estudado na escola lócus de pesquisa no período de aulas remotas (ano letivo de 2020 e de 2021) e apresentem perfil socioeconômico vulnerável, sendo eles, composição familiar, renda, origem e condições de moradia e do território, acesso a programas governamentais de transferência de renda mínima, doenças e deficiências no grupo familiar.

Nome do entrevistado/a:

Idade:

Qual série cursava no período de isolamento social:

Ano de ingresso na escola:

Bairro de moradia:

Perguntas abertas:

Bloco 1: Dinâmica familiar e emocional

- 1) Como era organizada a rotina das pessoas que vivem na sua casa antes da pandemia? E durante a pandemia, como ficou?
- 2) Após a pandemia, houve alguma mudança na rotina das pessoas da sua casa? Qual(is)?
- 3) Houve alguma mudança na renda familiar? Explique melhor.
- 4) Como você se sentiu emocionalmente durante o período de isolamento social?

Bloco 2: Aulas remotas

1. Como foi estudar na pandemia da covid-19?
2. Em qual local físico você estudava? Poderia descrever as principais características estruturais deste local?
3. Você conseguiu participar das aulas remotas? Se sim, fazendo uso de quais recursos tecnológicos?

4. Descreva como foi a adaptação às aulas remotas pela plataforma Teams.
5. Quais as diferenças que você sentiu entre as aulas remotas e presenciais?
6. Como foi a qualidade dos estudos durante o período de aulas remotas?
7. Você teve algum tipo de ajuda em casa em relação aos seus estudos? Se não teve, gostaria de ter tido algum tipo de apoio no universo doméstico?
8. Como avalia a gestão/suporte da escola com o seu aprendizado e de seus colegas durante a pandemia? E agora, como avalia? Melhorou, ficou igual ou piorou? Por quê?

Bloco 3: Ensino médio

1. Relate como foi para você ingressar no ensino médio.
2. Você sentiu diferenças entre o ensino fundamental e o ensino médio? Se sim, quais?
3. Como foi vivenciar a maior parte do ensino médio durante a pandemia?
4. Após a pandemia, como foi retornar para a escola na 3ª série do ensino médio?
5. Como concluinte do ensino médio, como você se vê daqui para frente?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM FAMÍLIAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA – FAMÍLIAS

Perfil: Família (responsável legal) de três ou quatro estudantes entrevistados.

Nome do entrevistado/a:

Idade:

Escolaridade:

Perguntas abertas:

- 1) Como era organizada a rotina das pessoas que vivem na sua casa antes da pandemia? E durante a pandemia, como ficou?
- 2) Após a pandemia, o que você avalia que mudou na rotina das pessoas da casa? Como?
- 3) A pandemia afetou a renda da família? Como?
- 4) Como foi experienciar seu/a filho/a estudando remotamente?
- 5) Quais foram os desafios enfrentados?
- 6) Seu/a filho/a estudou remotamente durante grande parte do ensino médio. Quais impactos negativos e/ou positivos você mencionaria sobre vivenciar o ensino médio durante a pandemia?
- 7) Como avalia a gestão/suporte da escola com o aprendizado dos alunos durante a pandemia? O que esperava que a escola fizesse?
- 8) E com o retorno das aulas presenciais, como avalia? Melhorou, ficou igual ou piorou? Por quê?
- 9) Como concludente do ensino médio, como você percebe que essa etapa de ensino auxiliará seu filho daqui para frente?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES

ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTORES

Perfil: Direção e Vice-direção pedagógica

Nome do entrevistado/a:

Formação:

Idade:

Função:

Tempo de atuação na educação:

Perguntas abertas:

1. De maneira geral, como foi para você lidar com a pandemia da covid-19?
2. Como foi organizado o ensino remoto na escola? Cite três estratégias criadas.
3. Em relação ao acesso dos alunos às aulas e aos conteúdos, quais os principais desafios? Como a escola trabalhou para saná-los?
4. Quanto aos estudantes do ensino médio, você visualiza algum desafio específico?
5. Como você avalia a participação das famílias no período de pandemia da covid-19?
6. O contexto econômico e social dos alunos e famílias afetou a escola durante o período de pandemia da covid-19?
7. Como avalia a gestão/suporte da escola junto aos alunos e suas famílias? Atenderam ou não às expectativas deles? Por quê?
8. E agora, como avalia a escola na relação com alunos e suas famílias? Melhorou, ficou igual ou piorou? Por quê?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ESTUDANTES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ESTUDANTES MAIORES DE 18 ANOS DE IDADE

Olá, estudante!

Meu nome é Letícia Maria Borlini Mendes, sou estudante do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes. Você está sendo convidado a participar da pesquisa que estou desenvolvendo: “OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO EM REGIÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL”. A pesquisa será realizada na escola onde vocês cursaram a 3ª série do ensino médio. Os adolescentes e jovens participarão de diálogo por meio de entrevista com duração de até 50 minutos. Para isso, será usado pela pesquisadora gravadores de imagem e som, ou equipamento com acesso à internet. Nenhuma imagem ou áudio será divulgado, a gravação somente será usada para a transcrição do diálogo, com o máximo de cuidado e confidencialidade em relação aos mesmos. Caso perceba algo errado, mesmo que não esteja aqui listado, ou tenha alguma dúvida, você pode nos procurar pelo telefone ou WhatsApp, através do número (27) 99994-5961.

O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, que poderá ser contatado para o caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa, nas seguintes formas: pessoalmente; pelo telefone (27) 3145-9820; através do e-mail cep.goiabeiras@gmail.com; ou pelo correio no endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Corre-se o risco de que se sinta desconfortável ou constrangido em participar da entrevista, expor suas experiências pessoais ou recusar-se a responder a alguma pergunta, nesse sentido, será certificado que será respeitada a sua individualidade, privacidade e anonimato, sendo possível retirar-se da pesquisa a qualquer momento.

Quanto à relevância e benefícios da realização da pesquisa, entende-se ser uma oportunidade de compreender as formas, as percepções e as estratégias criadas pelos gestores escolares e famílias durante a pandemia, e, principalmente, como sentiram-se os

alunos diante de uma dinâmica completamente diferenciada de aulas que surge entrelaçada a outros desafios econômicos, sanitários e sociais impostos pelo contexto de pandemia.

Não será informado para ninguém estranho informações sobre a sua participação na pesquisa e nem as informações que você nos der, seu nome não será divulgado em nenhum momento.

Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar o nome dos adolescentes e jovens que participaram. Os estudantes que irão participar terão entre 15 e 18 anos de idade ou mais. Você não precisa participar se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. Quando terminarmos, a pesquisa será divulgada à Comunidade Científica e à toda comunidade escolar, preservando-se o anonimato dos estudantes participantes.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa “OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO EM REGIÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação e, caso aconteça algum gasto em virtude da participação nesta pesquisa, fica garantido o ressarcimento.

Entendi o assunto que a pesquisa vai abordar e o que pode dar certo ou não. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem prejuízo nenhum.

O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será redigido em duas vias que serão rubricadas e assinadas por ambos, pesquisador e participante, e cada um ficará com posse de uma delas.

Vila Velha, ____ de _____ de _____.

Assinatura do estudante/ Participante da Pesquisa

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – FAMÍLIAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – FAMÍLIAS

Prezado(a) Sr/Sra _____,
Gostaria de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada “OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO EM REGIÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL”. Desejamos compreender os impactos trazidos pela pandemia da covid-19 em relação à educação de seus/as filhos/as, que foram estudantes da 3ª série do ensino médio no ano de 2022, em escola privada, sem fins lucrativos, localizada no município de Vila Velha, ES.

O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, que poderá ser contatado para o caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa, nas seguintes formas: pessoalmente; pelo telefone (27) 3145-9820; através do e-mail cep.goiabeiras@gmail.com; ou pelo correio no endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Se o(a) Sr/Sra aceitar participar da pesquisa, serão aplicados instrumentos de pesquisa científica desenvolvidos pela pesquisadora. A pesquisa será realizada na escola, sem necessidade de deslocamento para outros lugares, com duração de até 50 minutos e desenvolvida por meio de entrevista com roteiro semiestruturado. Para isso, será usado pela pesquisadora gravadores de imagem e som, ou equipamento com acesso à internet. Nenhuma imagem ou áudio será divulgado, a gravação somente será usada para a transcrição do diálogo, com o máximo de cuidado e confidencialidade em relação aos mesmos. Tanto a pesquisa quanto o produto educacional terão finalidades, exclusivamente, pedagógicas, sem nenhum intuito financeiro ou lucrativo. Caso perceba algo errado, mesmo que não esteja aqui listado, ou tenha alguma dúvida, você pode nos procurar pelo telefone ou WhatsApp, através do número (27) 99994-5961.

Caso o senhor/a se sinta constrangido em expor suas experiências pessoais ou recusar-se a responder a alguma pergunta, está certificado de que será respeitada a sua individualidade, privacidade e anonimato, sendo possível retirar-se da pesquisa a qualquer momento, assim como buscar indenização em caso de eventual dano decorrente da pesquisa

Serão assegurados: ter sua privacidade respeitada; ter garantida a confidencialidade das suas informações pessoais (garantia de sigilo da identidade). Além disso, garantimos ao(à) participante acesso aos resultados dos estudos. Quando terminarmos, a pesquisa será divulgada à Comunidade Científica e à toda comunidade escolar, preservando-se o anonimato dos participantes.

Quanto à relevância e benefícios da realização da pesquisa, entende-se ser uma oportunidade de compreender as formas, as percepções e as estratégias criadas pelos gestores escolares e famílias durante a pandemia, e, principalmente, como sentiram-se os alunos diante de uma dinâmica completamente diferenciada de aulas que surge entrelaçada a outros desafios econômicos, sanitários e sociais impostos pelo contexto de pandemia.

Destacamos que é seu direito ser devidamente esclarecido(a) sobre a pesquisa e o(a) Sr/Sra tem total liberdade para decidir pela participação ou não participação e retirar o consentimento a qualquer momento.

Autorizo a utilização das informações coletadas por meio de registros em diário de bordo, gravação de áudio e vídeo, entrevistas e observações, desde que sua divulgação seja por nome fictício, a fim de resguardar o sigilo necessário. Não haverá identificação em nenhum tipo de publicação.

Declaro que concordo e autorizo a participação na pesquisa “OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO EM REGIÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL”, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação e, caso aconteça algum gasto em virtude da participação nesta pesquisa, fica garantido o ressarcimento. Entendi o assunto que a pesquisa vai abordar e o que pode dar certo ou não. Entendi que posso dizer “sim” para a participação, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem prejuízo nenhum.

O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será redigido em duas vias que serão rubricadas e assinadas por ambos, pesquisador e participante, e cada um ficará com posse de uma delas.

Vila Velha, ES, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do entrevistado

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura Datiloscópica (se não alfabetizado)

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – GESTORES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – GESTORES

Caro Gestor,

Meu nome é Letícia Maria Borlini Mendes, sou estudante do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes. Você está sendo convidado a participar da pesquisa que estou desenvolvendo: “OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO EM REGIÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL”. Desejamos compreender os impactos trazidos pela pandemia da covid-19 em relação à educação dos alunos do ensino médio da escola onde o senhor atua como gestor.

A pesquisa será realizada na escola por meio de diálogo e entrevista com duração de até 50 minutos. Para isso, será usado pela pesquisadora gravadores de imagem e som, ou equipamento com acesso à internet. Nenhuma imagem ou áudio será divulgado, a gravação somente será usada para a transcrição do diálogo, prezando pela segurança e confidencialidade dos dados. Tanto a pesquisa quanto o produto educacional terão finalidades, exclusivamente, pedagógicas, sem nenhum intuito financeiro ou lucrativo. Caso perceba algo errado, mesmo que não esteja aqui listado, você pode nos procurar pelo telefone ou WhatsApp, através do número (27) 99994-5961. Se você tiver alguma dúvida, você poderá ligar.

O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, que poderá ser contatado para o caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa, nas seguintes formas: pessoalmente; pelo telefone (27) 3145-9820; através do e-mail cep.goiabeiras@gmail.com; ou pelo correio no endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Corre-se o risco de que se sinta desconfortável ou constrangido em participar da entrevista, expor suas experiências pessoais ou recusar-se a responder a alguma pergunta, nesse sentido, será certificado que será respeitada a sua individualidade, privacidade e anonimato, sendo possível retirar-se da pesquisa a qualquer momento, assim como garante-se o direito de buscar indenização em caso de eventual dano decorrente da pesquisa.

Quanto à relevância e benefícios da realização da pesquisa, entende-se ser uma oportunidade de compreender as formas, as percepções e as estratégias criadas pelos gestores escolares e famílias durante a pandemia, e, principalmente, como sentiram-se os alunos diante de uma dinâmica completamente diferenciada de aulas que surge entrelaçada a outros desafios econômicos, sanitários e sociais impostos pelo contexto de pandemia.

Não será informado para ninguém estranho informações sobre a sua participação na pesquisa e nem as informações que você nos der, seu nome não será divulgado em nenhum momento. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar nomes ou qualquer outra identidade.

Participarão da pesquisa os gestores que ocupam cargos de direção e vice-direção pedagógica. Você não precisa participar se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. Quando terminarmos, a pesquisa será divulgada à Comunidade Científica e à toda comunidade escolar, preservando-se o anonimato dos participantes.

Eu, _____, cargo _____ aceito participar da pesquisa “OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO EM REGIÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação e, caso aconteça algum gasto em virtude da participação nesta pesquisa, fica garantido o ressarcimento.

Entendi o assunto que a pesquisa vai abordar e o que pode dar certo ou não. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem prejuízo nenhum.

O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será redigido em duas vias que serão rubricadas e assinadas por ambos, pesquisador e participante, e cada um ficará com posse de uma delas.

Vila Velha, ES ____ de _____ de 20_____.

Assinatura do gestor

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE G – PRODUTO EDUCACIONAL

Livro de Memórias

PANDEMIA, POBREZA E ENSINO MÉDIO

Os efeitos da pandemia da covid-19 na educação de estudantes do ensino médio em condição de pobreza e de vulnerabilidade social: o caso de uma escola particular do município de Vila Velha/ES

Letícia Maria Borlini Mendes
Rosemeire dos Santos Brito

Descrição Técnica do Produto

Autoria: Letícia Maria Borlini Mendes (Discente) e Rosemeire dos Santos Brito (Orientadora).

Nível de ensino a que se destina o produto: educação básica.

Área de Conhecimento: Educação.

Público-alvo: equipe gestora, alunos e professores da educação básica, além das famílias.

Categoria deste produto: desenvolvimento de livro digital vinculado à Educação.

Finalidade: sintetizar as vivências, os desafios, as emoções e as memórias dos estudantes de ensino médio, das suas famílias e dos gestores da escola de Terra Vermelha sobre o período de aulas remotas adotadas nos anos de 2020 e de 2021, em decorrência da pandemia da covid-19.

Organização do produto: O produto foi organizado em quatro capítulos com as impressões e falas mais relevantes dos participantes.

Registro de propriedade intelectual: Ficha Catalográfica emitida pela Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo.

Disponibilidade: irrestrita, mantendo-se o respeito à autoria do produto, não sendo permitido uso comercial por terceiros.

Divulgação: digital.

URL: Página do PPGMPE: www.educacao.ufes.br

Processo de validação: Validado na banca de defesa da dissertação.

Processo de aplicação: Será disponibilizado aos gestores, de maneira a encaminharem aos professores da escola lócus de pesquisa, aos alunos e às famílias participantes.

Impacto: alto. Produto elaborado a partir principais aspectos relativos às experiências, percepções e sentimentos vividos pelos participantes da pesquisa durante o período pandêmico e que auxiliará a escola a compreendê-los e a registrá-los como um acontecimento importante vivenciado por toda comunidade educativa.

Inovação: alto teor inovativo. O produto apresenta dados que ainda não tinham sido catalogados em nenhum outro material pedagógico dos sistemas de ensino locais.

Origem do produto: dissertação intitulada “Os efeitos da pandemia da covid-19 na educação de estudantes do ensino médio em condição de pobreza e de vulnerabilidade social: o caso de uma escola particular do município de Vila Velha/ES”.

**Letícia Maria Borlini Mendes
Rosemeire dos Santos Brito**

Livro de Memórias:

**Pandemia, pobreza
e ensino médio**

“Os efeitos da pandemia da covid-19 na
educação de estudantes do ensino
médio em condição de pobreza e de
vulnerabilidade social: o caso de uma
escola particular do município de Vila
Velha/ES”

VILA VELHA, 2023

Aos que nos ensinaram a amar a educação;
Aos que nos ensinaram sobre transformação;
Às juventudes transformadoras.

Apresentação

Este livro de memórias é um produto educacional construído como requisito do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, a partir da pesquisa “Os efeitos da pandemia da covid-19 na educação de estudantes do ensino médio em condição de pobreza e de vulnerabilidade social: o caso de uma escola particular do município de Vila Velha/ES”.

Sintetiza as vivências, os desafios, as emoções e as memórias dos estudantes de ensino médio, das suas famílias e dos gestores da escola de Terra Vermelha sobre o período de aulas remotas, adotadas nos anos de 2020 e de 2021 em decorrência da pandemia da covid-19.

A escola de Terra Vermelha é uma instituição privada, sem fins lucrativos, que oferta bolsas de estudos de 100% de gratuidade a crianças, adolescentes e jovens que comprovadamente possuam perfil socioeconômico para tal fim. Está localizada na região V do município de Vila Velha, Espírito Santo, localidade estigmatizada pelas condições de pobreza, de vulnerabilidade social e por seus desdobramentos, como a violência, a marginalidade territorial e social e os precários investimentos públicos.

No ano de 2020, diante de todas as medidas já provocadas pelo vírus e, então, da evidência de que os efeitos da pandemia da covid-19 também estavam sobre a educação em nível mundial, em 16 de março é oficializada a suspensão das aulas pelo governo do estado do Espírito Santo, por meio do Decreto nº 4597-R.

A partir de então, as escolas particulares, de maneira isolada e independente, iniciaram a organização das estratégias para realização de aulas não presenciais.



Na escola de Terra Vermelha, em meio a desafios relacionados à internet, às condições sociais, econômicas e estruturais das famílias e aos naturais medos advindos da nova rotina estabelecida, optou-se pela adoção das aulas *online* e, em segundo plano, elaboração de roteiro de estudos para alunos que não possuíam acesso à internet, com retirada e devolução na escola.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos pelo público do ensino médio, que, enquanto etapa final da educação básica, constituiu-se como o local onde se concentraram as maiores indagações, tendo em vista a sua trajetória historicamente construída por interesses políticos antagônicos, incrementados por características geracionais, sociais e históricas das juventudes, que, possivelmente, se tornaram mais aguçadas diante dos desafios impostos à educação pela pandemia.

Além dessas circunstâncias, entendemos ser relevante aos resultados da pesquisa o fato de os estudantes terem cursado o ensino médio durante os anos de aulas remotas (2020 e 2021), inseridos, portanto, na 1ª e na 2ª série dessa etapa da educação básica. Por isso, o estudo está concentrado naqueles que estiveram na 3ª série do ensino médio no ano de 2022, que, além da vivência da pandemia, envolvia também as expectativas relacionadas à conclusão do ensino médio e a transição para as próximas etapas de suas vidas.

Assim, no universo dos 35 estudantes que formavam a 3ª série no ano de 2022, a pesquisa se concentrou em oito deles, com vistas à realização de entrevistas em profundidade, algo que não seria possível com um quantitativo maior.

Considerando, portanto, que todos ingressaram até o ano de 2020 na escola de Terra Vermelha, o que seria um dos critérios de elegibilidade, os aspectos socioeconômicos foram determinantes na escolha dos estudantes entrevistados, cujas falas aparecerão neste livro.

As famílias e os gestores também foram incluídos pela necessidade de aprofundar como se deu a pandemia na perspectiva deles e em que patamar os efeitos e as percepções se aproximavam ou se tornavam diferenciados daqueles percebidos pelos estudantes, portanto, também integram as falas citadas neste trabalho.

Quanto às famílias, de maneira a mais uma vez viabilizar a realização de entrevistas em profundidade, foram entrevistadas três, seguindo a classificação realizada para elencar os estudantes. Logo, as famílias dos três estudantes mais vulneráveis socioeconomicamente, na figura do/a responsável legal, foram as entrevistadas, seguindo também o critério de aceite para participar das entrevistas.

Para os gestores, optou-se pela direção e vice-direção pedagógica, tendo em vista a proximidade com a gestão dos aspectos pedagógicos relacionados ao período pandêmico.

Respeitando a identidade dos participantes da pesquisa, eles serão citados em anonimato como Estudante 1, Estudante 2, Estudante 3, Estudante 4, Estudante 5, Estudante 6, Estudante 7 e Estudante 8 para os estudantes; Família do Estudante 2, Família do Estudante 3 e Família do Estudante 4 para as famílias que foram entrevistadas e, por fim, Diretora e Vice-diretora pedagógica para os gestores da escola que participaram da pesquisa.

A partir do resultado da pesquisa, este “livro de memórias” não se atentará a informações históricas e teóricas da pandemia, da pobreza, do ensino médio ou das juventudes, mas sim às impressões e falas mais relevantes dos participantes, concedidas durante as entrevistas em profundidade, realizadas pela autora da pesquisa.

Demonstrarão, portanto, o que significaram para os jovens do ensino médio e para a escola de Terra Vermelha “as novas salas de aula”, vividas em meio à pobreza e à vulnerabilidade social, nas quais os jovens estavam inseridos.

Atualmente, esses jovens vivem outras rotinas, porém, levam consigo as marcas de um contexto caracterizado por eles como “difícil” e “desafiador”, que os impactou no ensino médio e nas próximas fases de suas vidas. As famílias e os gestores ainda se reconstróem após se reinventarem tantas vezes diante dos inúmeros desafios trazidos pela pandemia da covid-19.

As memórias da pandemia são, portanto, complexas e exaustivas, mas, sem dúvidas, para a educação significa o início de um novo tempo. Não podem deixar de ser registradas.

Sumário

PARTE

01

De repente PANDEMIA: a nova rotina e as emoções

PARTE

02

As salas de aula não são mais as mesmas: relatos sobre a dinâmica de aulas *online* e assíncronas

PARTE

03

Viver o ensino médio na pandemia: o que levo dessa experiência?

PARTE

04

Considerações finais

De repente PANDEMIA: a nova rotina e as emoções

1.1. Ausência de liberdade e os “novos” cuidados com a higiene

Com efeitos experimentados por todos os segmentos da sociedade, sejam eles no âmbito da saúde, da economia, da cultura, da educação, do lazer, do trabalho, dos serviços essenciais ou de qualquer outro, era de se esperar a mudança no dia a dia das pessoas, inclusive, dentro dos seus lares. Assim, foi consenso entre os entrevistados as mudanças abruptas na dinâmica do ambiente familiar, experienciando:

“Era tudo mais livre. Você nem fazia o uso do álcool diariamente, nem andava com máscara também. Depois que foi para a pandemia acabou que teve o uso de máscara, uso de álcool, aí qualquer coisinha que comprava na rua tinha que passar álcool nas sacolas.

“

**Era tudo
mais
livre**

E quando você chegava em casa também tinha que tomar banho. Na minha casa moravam eu e minha mãe. Minha mãe trabalhava presencial. Meio que o chefe da empresa não liga muito, né? Se não for presencial é até demitido também” (Estudante 2).

1.2. Dificuldades relacionadas à organização dos lares:

“Sinceramente era uma bagunça, porque minha casa é pequena e morava muita gente. Minha mãe, meu pai, mais três irmãs e dois sobrinhos. Bagunça! Muita, muita. Muito agitado” (Estudante 1).

No olhar das famílias, a rotina do lar também mudou...

“[...] Antes da pandemia era tudo tranquilo. Eles iam para a escola, meu esposo trabalhava, eu também estava trabalhando. Mas era a rotina normal. [...] Depois da pandemia, aí ficou mais complicado, porque como as aulas eram online, o [Estudante 3] optou, como na casa da avó dele sempre teve computador e um quarto para ele, ele optou por ficar mais lá do que aqui na nossa residência. Aí o [irmão] estudava mais aqui e o [Estudante 3] lá na avó dele.

O trabalho também diminuiu bastante, né? Principalmente para o meu esposo. Eu parei e ele continuou, só que fazendo bico também [...]” (Família do Estudante 3).

...como na casa da avó dele sempre teve computador e um quarto para ele, ele optou por ficar mais lá do que aqui na nossa residência.

As condições estruturais das residências se tornaram mais evidentes:

“O meu quarto, ele é um lugar pouco arejado porque ele está de frente pra uma parede de outra casa e também ele é um pouco escuro.

Ele é pequeno e um pouco abafado. Então era bem difícil ficar lá dentro, mas era o único lugar que, tipo assim, era silencioso. Tinha uma mesa pequena que cabia só o computador.

E muitas vezes eu ficava na cama. Porque como estava sentado, as costas doíam” (Estudante 6)

“Era uma cadeira que não era confortável, aquelas cadeiras de plástico [...]. E também a mesa ficava muito perto da parede, que tinha mofo por conta da chuva que teve naquela época. E não tínhamos conexão com a internet própria, era emprestado.

[...] o computador ficava apoiado sobre o uma prateleira do meu guarda-roupa e não podia sair dali senão a internet não funcionava, então às vezes eu tinha que ficar as quatro horas em pé, porque eu não conseguia enxergar o computador ao mesmo tempo e não tinha como sentar”.

(Estudante 6)



1.3. Os desafios encontrados em relação à internet

A internet tornou-se, portanto, um recurso fundamental, e sua ausência ou a impossibilidade de manutenção pela falta de recursos financeiros, além de ser uma realidade, impedia o acesso à aula *online*, exigindo do estudante a busca por outra estratégia oferecida pela escola ou a descontinuidade dos estudos.

“Eu assisti a algumas aulas pelo celular da minha mãe quando dava também, porque a internet, né? Sem dinheiro não tinha como ficar pagando em dia. Aí é aquela dificuldade, né? A internet caía, não tinha internet. Eu tentava acompanhar no início do ano o online.

Depois eu comecei a pegar as atividades impressas. Não dei conta das atividades também, porque eu não sabia como responder, né? Porque eu não estava pegando as aulas, não sabia como responder. Aí ficou assim, e depois eu comecei a voltar pra escola. Começou a voltar as aulas presenciais” (Estudante 1).

Os empecilhos estavam também na plataforma Teams, utilizada pela escola para transmissão das aulas *online*:

“O Teams era pesado e consumia muita a memória do meu computador, que não era um dos melhores. Era o mais básico, que foi o que deu pra comprar na época. Meu pai comprou para as aulas online, então foi o que tinha, tipo, o mais simples, o que dava para ter. E era muito pesado o programa, às vezes eu abria o Teams, ficava, sei lá, trinta minutos na aula e depois fechava porque o computador estava tão sobrecarregado que ele fechava sozinho e desligava sozinho. Então pra ligar de novo tinha que esperar e ficava muito tempo com ele ligando, ele reiniciando até voltar pra a aula e, às vezes, ficava acontecendo isso várias vezes ao dia. Já aconteceu também de fechar durante as provas e eu perder a prova [...]” (Estudante 6).

1.4. Complicações na situação de trabalho, emprego e renda



Mudou drasticamente, a renda mensal nunca foi tipo alta, então com a entrada da pandemia diminuiu total, minha mãe recebia em torno de quê? Novecentos reais por mês e acabou descendo, tipo, para seiscentos, setecentos, então era aquilo que tinha para viver e precisava da ajuda do governo, entendeu? De bolsa família e essas coisas para conseguir (Estudante 4).

A pandemia revela...

A precarização do trabalho vivenciada pelas famílias e a exposição ao vírus pela necessidade de manter a subsistência:

“E meu pai, ele já trabalhava. Ele já foi trabalhando. Então durante a pandemia não mudou basicamente nada. Ele é bombeiro hidráulico. [...] tivemos mais gastos. Conta de água e energia. E por conta do aumento dos alimentos e outras coisas, como gás, produtos de limpeza, produtos higiênicos. Então tínhamos em alguns momentos que controlar o dinheiro, às vezes, tipo assim, perdidos porque não sabíamos o que fazer [...]” (Estudante 6).

A dificuldade para recomeçar:

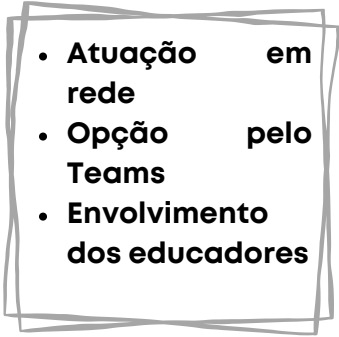
“Ah, fechei [o comércio] . Não deu para continuar. Depois da queda, a gente não se reergueu, ficamos naquela coisa, parece que o país ainda não se reergueu, né? Aí ficou muito ruim, desviou o propósito também do comércio” (Família do Estudante 4).

As salas de aula não são mais as mesmas: relatos sobre a dinâmica de aulas *online* e assíncronas

2.1. Como foi organizado o ensino remoto?

“A estratégia principal foi a atuação em rede. Trata-se de uma rede forte [...], então, o primeiro ponto foi a atuação da mantenedora. Ela organizou todo o processo, porque a gente tem uma marca, um nome a zelar. Então a gerência educacional organizou todo o processo e nos convidou para um diálogo, quando foi alinhado com todos os gestores. Todas as unidades trabalharam de uma forma muito conjunta. A segunda estratégia foi a definição do software adequado. Que aqui nós utilizamos a plataforma Teams.

A terceira foi o envolvimento dos educadores. Os professores abraçaram a causa, claro que todo mundo estava também preocupado, sofrido e assustado com toda a situação, mas eles abraçaram a causa, os que não tinham muito domínio da informática se envolveram, se comprometeram” (Diretora).

- 
- **Atuação em rede**
 - **Opção pelo Teams**
 - **Envolvimento dos educadores**

Para os alunos sem acesso à internet, a estratégia foram os roteiros de estudo impressos:

“A gente fazia foi um roteiro mensal, no qual o professor colocava lá alguma atividade, ou do livro ou ele produzia uma atividade para esse aluno. [...] ele colocava qual atividade que ele queria e onde que o menino ia encontrar aquele conteúdo. [...] Alguns não foram entregues e tinha que ficar ligando para cobrar. Era só para ele não ‘enferrujar” (Vice-diretora pedagógica).

2.2 A gestão e os estudantes não deixaram de exaltar a dedicação dos professores...

“Os professores abraçaram a causa, claro que todo mundo estava também preocupado, sofrido e assustado com toda a situação, mas eles abraçaram a causa, os que não tinham muito domínio da informática se envolveram, se comprometeram” (Diretora).

“Era uma dificuldade, mas ao mesmo tempo o professor fazia de tudo para não ficar um negócio tipo insuportável, sabe? Eles fazem de tudo para a gente conseguir entender e prestar atenção. Se não entendia, ele explicava de novo e se falhava, ele repetia e tal. Era cansativo, porém os professores também se esforçavam bastante para ajudar no que eles podiam, né?” (Estudante 1).

“E eles com muito medo de ‘como que eu vou fazer? Eu tenho que usar o quadro?’. Então o TI na época foi também um grande aliado, foi ajudando a gente, foi fazendo formações com os professores para eles aprenderem. [...]” (Vice-diretora pedagógica).

E o papel das famílias mesmo diante aos desafios...

“Aqui em casa nós sempre priorizamos, né? A questão de estudo. [...] A ideia é que nós não vamos a lugar nenhum sem conhecimento e estudo.

[...] sempre quando eu tinha uma dúvida, o meu pai, ele não é formado até o ensino médio e tudo mais, mas ele assim mesmo tem um pouco de conhecimento [...]” (Estudante 5).



A ideia é que nós não vamos a lugar nenhum sem o conhecimento e estudo.

2.3 A gratidão das famílias e dos estudantes pela escola de Terra Vermelha

“Na verdade, eu não tenho nem pontos negativos para falar. Eu sou muito grata, sabe? Pela oportunidade, porque foi muito difícil, né? Ter conseguido a vaga para ele. [...] Então assim, eu não tenho nem o que reclamar da escola, porque a escola foi maravilhosa do início ao fim, mesmo na pandemia que foi um período mais difícil, né? Que as os alunos estiveram mais em casa, mas a escola sempre esteve ali dando atenção, sempre foi muito bacana a escola e todos os profissionais [...]” (Família do Estudante 2).

“A escola ‘virou de cabeça para baixo’, tentou várias formas, deu muitas alternativas, deu muitas dicas, ajudou no que a gente mais precisava. Lembro que uma vez mandei mensagem dizendo que não conseguia assistir à aula, minha internet tinha caído e não dava para usar os dados móveis porque acabava, e a escola entendeu. Foi sempre compreensiva, tentando ajudar os alunos a se adaptar ao EAD. No presencial, o suporte foi igual, pois a escola teve compreensão com as dificuldades [na aprendizagem] quando voltamos ao presencial. A defasagem nos estudos e nos conteúdos, e a escola foi bem compreensiva, tentou ajudar de todas as formas possíveis” (Estudante 6).

Em contrapartida, a necessidade de olhar para a condição de pobreza e de vulnerabilidade social dos alunos e de suas famílias:

“Eu acho que a gente fez o que foi possível. O que estava ao nosso alcance a gente fez. A gente entrou em campanha para cesta básica, pegou até o recurso da merenda das crianças, tudo que a gente pode fazer a gente fez. Não percebo nada que a gente não tenha feito. A gente só não conseguia comprar um computador e pagar internet para as famílias. Se a gente tivesse recurso, podia ter feito também, mas tudo a gente fez” (Diretora).

2.4 Estudar remotamente, ainda assim, foi difícil na visão dos estudantes

A dificuldade na aprendizagem:

“[...] Era mais difícil de aprender, de entender explicação, concentrar” (Estudante 3).

Os desafios na comunicação e na internet:

“O presencial é muito melhor, não tem como, né? Não tem essa queda de energia, a queda da internet. Tem como se comunicar com o professor, tirar dúvida na hora. Às vezes o professor não abre o chat no EAD, né? Ai a gente manda perguntas no chat, não tem como, microfone falha, tem várias coisas que dispersam o aprendizado no EAD. Então o presencial é muito melhor, no online a qualidade dos estudos ficou muito comprometida” (Estudante 4).

A facilidade para a dispersão:

“Falta de atenção, porque dentro de casa você acaba se distraindo muito e a atenção do professor é diferente. Eles também estão na casa deles e não conseguem ver todos os alunos, se estão com dúvida ou não, ou você não sabe se só você que está com dúvida, você não sabe se você manda no chat, você não sabe se o professor está cansado, então, assim, é muito ruim em relação a essa questão de dar conteúdo porque acaba que vai passando muita coisa batida” (Estudante 7).

A imaturidade para o ensino a distância:

“A responsabilidade, porque, ainda mais no ensino médio, não é todo mundo que tem uma responsabilidade tão alta e acaba relaxando quando é EAD. Isso também tem vários fatores, né? Será que os pais também estão cobrando ou não, né? Tem gente que consegue estudar fácil, tranquilo no EAD. [...], mas, no caso, para o ensino médio o EAD acho que já é difícil, né? Não era igual estar lá no presencial com o professor perto” (Estudante 8).

“Foi péssimo. Deixei muito a desejar. Não tinha muita vontade de estudar e estava muito desanimado. Parecia que a pandemia nunca ia ter fim. Fazia as atividades por fazer e não realmente com o intuito de aprender, para ter nota. Foi desanimador. Relaxei nos estudos por conta de desânimo”.

(Estudante 6)

“Eu, por mim, bem mediano, eu não me esforcei o tanto que eu me esforçava presencialmente. Era aquela coisa ali, mais cômoda você com a internet do seu lado para poder fazer tudo. Você tem WhatsApp para poder mandar mensagens para o colega. Então, assim, o meu estudo foi bem mediano pra baixo. Decaiu muito. E aí eu senti esse reflexo no terceiro ano que foi praticamente presencial, né? Aí eu senti mais o reflexo de ter feito os dois primeiros anos do ensino médio online. Eu vi que a minha falta de interesse e a minha comodidade me afetou na frente depois”.

(Estudante 7).



Viver o ensino médio na pandemia: o que levo dessa experiência?

3.1 Como foi para você ingressar no ensino médio?

Os estudantes entrevistados ingressaram no ensino *online* na 1ª série do ensino médio, e, portanto, passaram a vivenciar uma nova realidade educacional juntamente a uma nova etapa da educação básica.

“Foi bem desesperador. Eu entrei em desespero total porque era bem bobinho no 9º ano e, tipo, não tinha tanto compromisso quanto eu tive que criar no ensino médio, né? Porque eram mais de dez matérias e nossa, muito mais compromisso. Agora eu era uma adolescente de verdade. E tinha que estudar sozinha, aprender a ter o meu calendário de estudos. A saber me organizar para conseguir passar de ano [...]” (Estudante 4).

“
Porque eram mais de dez matérias e nossa, muito mais compromisso.”

Foi recorrente, nas falas dos estudantes, certa defasagem deixada pelo período em que estiveram com as aulas presenciais suspensas:

“Era desesperador porque chegava lá e eles falavam ‘agora vamos revisar uma coisa que passou no primeiro ano’, aí a galera da sala: ‘mas vocês passaram isso? A gente nem lembra’. Querendo ou não, interfere no resultado do Enem e no futuro, porque você não domina o conteúdo. Algumas coisas vão ter que voltar lá no começo pra aprender tudo de novo” (Estudante 3).

3.2 Inesperadamente chegou a 3ª série. E agora?



“Tive a sensação de que não tive o ensino médio. Parece que estava só cumprindo horário. A 3ª série foi presencial, mas sentindo os efeitos da pandemia. Parecia que eu tinha pulado da 1ª para a 3ª série” (Estudante 6).

“Também foi muito difícil porque eu sinto que a gente parou no início do primeiro ano, bem ali no início de 2020. Então toda aquela questão de amadurecimento que a gente teria em coletivo, né? Estaria amadurecendo ao longo do primeiro, ao longo do segundo, você vai aprendendo coisas, você vai crescendo junto com outras pessoas. Eu sinto que a gente não teve. [...] E aí eu senti a cobrança, vocês já são terceiro ano, vocês precisam fazer isso, mudar comportamento, não sei o que lá. Só que são coisas que a gente acabou perdendo porque a gente não teve, a gente não vivenciou o primeiro e o segundo ano. Então a gente estacionou ali. [...]” (Estudante 7).

Para as famílias, ainda fica a certeza de um futuro melhor:

“Ela sentiu muita diferença quando entrou [na escola de Terra Vermelha]. Muita diferença. Ela sentiu mesmo. Ela sentiu e pegou para a vida dela. Tanto é que ela estuda até hoje por conta própria” (Família da Estudante 4).

A gestão vive o peso dos efeitos da pandemia no ensino médio:

“Foi o pior rendimento da gente. Foi o pior rendimento no Sisu” (Vice-diretora pedagógica).

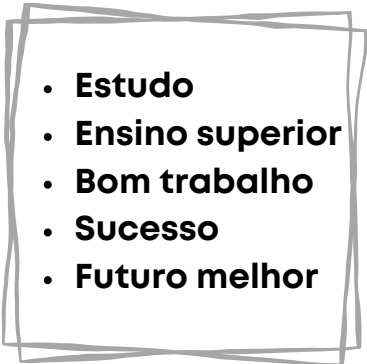
3.3 Como concludinte do ensino médio, como você se vê daqui pra frente?

Nas últimas falas dos jovens estudantes já são perceptíveis as expectativas para o futuro, mesmo que ainda não saibam qual caminho seguir.

Eu pretendo não parar de estudar, né? Porque a minha meta é conseguir algo que eu goste, que eu não vou trabalhar com aquela expressão, trabalhar para burro, né? [...] Vou fazer aí a minha faculdade. Dentro da engenharia civil que eu vou fazer (Estudante 1).

Eu me vejo com muito sucesso, porque eu estou fazendo uma coisa que eu gosto, por mais que não seja o meu curso principal, que um dia eu ainda vou realizar, o curso que eu estou fazendo ele me dá muita oportunidade, é um leque de opções e a oportunidade de estar fazendo uma faculdade, querendo ou não, da faculdade para o ensino médio tem muitas diferenças, então, tipo, é um novo ciclo, um novo mundo. O meu trabalho, eu graças a Deus consegui um trabalho muito bom, eu sou vendedora (Estudante 5).

Vou tentar estudar mais um pouco, fazer o Enem do ano que vem de novo. Deste ano não, do ano que vem. E aí tentar fazer uma faculdade. [...] (Estudante 3).

- 
- **Estudo**
 - **Ensino superior**
 - **Bom trabalho**
 - **Sucesso**
 - **Futuro melhor**

“Você deveria ter o ensino médio vivenciando o final da sua adolescência para poder entrar no início da vida adulta. Qual curso você vai fazer, qual área você quer seguir, com o que é que você quer trabalhar no futuro, eu acho que a expectativa que eu tinha era a de construir essa decisão ao longo do ensino médio” (Estudante 7).



“[...] a gente só chega no terceiro ano tendo que decidir tudo e você não tem todo aquele amadurecimento que você deveria ter, você só precisa decidir porque está na sua porta, você precisa saber o que que você vai fazer, qual curso você vai prestar, para onde que você vai entrar, como que você vai fazer?” (Estudante 7).

Considerações finais

Ser jovem e construir-se como sujeito no mundo não é uma tarefa fácil, especialmente porque carrega estereótipos e imposições importantes vindas da sociedade. Ser jovem no ensino médio é um tempo de construção e de busca de sentidos pela própria lógica que essa etapa da educação básica possui, sempre focada no Enem e no alcance do lugar no mercado de trabalho, independentemente das vontades individuais que os jovens possuem.

Ter que viver todas essas questões em meio à pandemia, ao distanciamento social e às incertezas do que seria o amanhã realmente trouxe efeitos significativos a esses estudantes, tornando-os muitas vezes inseguros e mais incertos do que o habitual.

Que todas essas memórias não os estagnem, mas, pelo contrário, se tornem instrumentos de transformação para a educação, para as juventudes e para a escola de Terra Vermelha, sempre na esperança de tempos melhores.



Sobre as autoras



Letícia Maria Borlini Mendes

Atuante na educação básica desde o ano de 2012, atualmente exerce a função de orientadora educacional. Possui graduação em Serviço Social e cursa Pedagogia. Possui especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. É mestranda do Mestrado Profissional em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), vinculada à linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos.

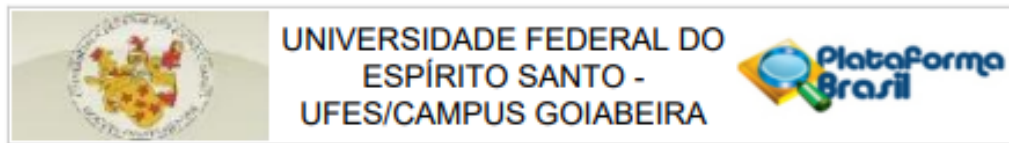


Rosemeire dos Santos Brito

É professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais - NEPE/Ufes. É doutora em Educação, mestre em Educação, graduada e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo - USP.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os impactos da pandemia COVID-19 na educação em região de vulnerabilidade social

Pesquisador: LETICIA MARIA BORLINI MENDES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64252222.1.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.836.345

Apresentação do Projeto:

Aborda os reflexos trazidos pela pandemia COVID-19 em relação à educação dos alunos em região caracterizada por intensa vulnerabilidade social. Trata-se de pesquisa qualitativa voltada aos desafios da educação enquanto direito social, compreendendo no percurso as tensões históricas em torno do Ensino Médio, a interferência dos contextos de vulnerabilidade social na educação e, por fim, dentro deste cenário, as percepções e estratégias criadas pelos gestores escolares, famílias e estudantes diante de uma dinâmica diferenciada de transmissão de conteúdo que surge entrelaçada a outros desafios econômicos, sanitários e sociais impostos pela pandemia COVID19. Elege uma escola específica para seleção e entrevista aos participantes, localizada em região correspondente ao critério de vulnerabilidade social.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar os impactos da pandemia COVID-19 na educação de alunos em condição de pobreza e vulnerabilidade social, matriculados no ensino médio da Escola Marista Champagnat de Terra Vermelha, de gestão privada, sem fins lucrativos, situada em Vila Velha, ES.

Objetivo Secundário: a) Investigar o perfil dos alunos do ensino médio e suas condições estruturais familiares; b) Avaliar o agravamento da pobreza e da desigualdade social dos alunos participantes da pesquisa no momento pandêmico e após a pandemia COVID-19; c) Compreender como os

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910

UF: ES **Município:** VITORIA

Telefone: (27) 3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO -
UFES/CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 5.836.345

alunos e suas famílias se posicionaram diante das novas formas de transmissão de conteúdo e dos novos desafios surgidos; d) Analisar as estratégias adotadas pela gestão para o acesso dos alunos do ensino médio à educação; e) Construir um momento formativo com a gestão da unidade de ensino investigada, de modo a atuar junto à equipe de professores e minimizar os impactos identificados na educação de alunos em condição de pobreza e vulnerabilidade social.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Essa pesquisa poderá eventualmente apresentar riscos de constrangimentos com perguntas e/ou questionamentos em relação aos entrevistados. Porém, estes riscos serão mitigados no próprio TCLE, quando as pessoas serão informadas que não são obrigadas a participar, que podem se opor a responder e que podem interromper a entrevista a qualquer momento, sentindo-se o mais confortáveis possível.

São benefícios propícios à pesquisa: 1. Oportunidade de compreender as formas, as percepções e as estratégias criadas pelos gestores escolares e famílias durante a pandemia, e, principalmente, como sentiram-se os alunos diante de uma dinâmica completamente diferenciada de aulas que surge entrelaçada a outros desafios econômicos, sanitários e sociais impostos pelo contexto de pandemia. 2. Debater os impactos da Pandemia COVID-19 entre gestores, educadores, alunos e famílias, importando, a cada um dos atores envolvidos no processo de educação, os desafios deixados e os esforços decorrentes. 3. Importância do aprofundamento dos estudos que relacionem a educação, a pobreza e a vulnerabilidade social, cujas questões possivelmente intensificaram-se nos tempos atuais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Apresenta substancial exposição do tema a partir de cuidadosa revisão de literatura sobre educação e capitalismo, destacando questões relacionadas a desigualdade social com foco na teoria marxista. Neste Interim, traz como proposta metodológica o estudo de caso único, a ser realizado em uma escola de gestão privada, sem fins lucrativos, situada em Vila Velha, ES. Elege como participantes 08 estudantes e 01 de seus familiares, além de 02 gestores. Coloca como critérios de inclusão que os primeiros estejam cursando a 3ª série do Ensino Médio, tenham estudado na escola locus da pesquisa no período de aulas remotas (ano letivo de 2020 e 2021) e apresentem perfil socioeconômico vulnerável, sendo eles, composição familiar, renda, origem e condições de moradia e do território, acesso a programas g governamentais de transferência de renda mínima, doenças e deficiências no grupo familiar.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabelas

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.836.345

Quanto aos gestores, serão priorizadas a direção e vice-direção pedagógica, tendo em vista a proximidade com aspectos pedagógicos relacionados ao período pandêmico. Os participantes serão convidados por contato telefônico ou email. Para coleta dos dados fará uso de entrevistas semi-estruturadas. Afirma que as entrevistas serão gravadas, com possível uso de equipamento conectado à internet, o que exige conhecimento das recomendações contidas no Ofício Circular no 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Serão também explorados, enquanto dados

secundários, os indicadores educacionais relacionados ao ensino médio, por meio de consulta ao Censo Escolar (ano de 2020 e 2021). Indica a elaboração de um produto educacional na forma de encontros formativos com os professores. O cronograma prevê início da coleta para o mês de fevereiro/2023 e o orçamento totaliza R\$ 500.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta devidamente o TCLE para professores, estudantes e responsáveis, bem como a folha de rosto e o Termo de Anuência.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisa apta à execução.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DÓ_P ROJETO 1841316.pdf	02/12/2022 18:14:39		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_brochura.pdf	02/12/2022 18:12:32	LETICIA MARIA BORLINI MENDES	Aceito
Outros	DECLARACAO.pdf	02/12/2022 18:08:49	LETICIA MARIA BORLINI MENDES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	02/12/2022 17:20:35	LETICIA MARIA BORLINI MENDES	Aceito
Outros	ROTEIRO_FAMILIAS.pdf	02/12/2022 17:14:51	LETICIA MARIA BORLINI MENDES	Aceito
Outros	ROTEIRO_ESTUDANTES.pdf	02/12/2022 17:14:12	LETICIA MARIA BORLINI MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	FAMILIAS.pdf	02/12/2022 17:08:32	LETICIA MARIA BORLINI MENDES	Aceito

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES **Município:** VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.836.345

Ausência	FAMILIAS.pdf	02/12/2022 17:08:32	LETICIA MARIA BORLINI MENDES	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	GESTORES.pdf	02/12/2022 17:08:00	LETICIA MARIA BORLINI MENDES	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ESTUDANTES.pdf	02/12/2022 17:07:36	LETICIA MARIA BORLINI MENDES	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RESPONSAVEIS.pdf	02/12/2022 17:07:17	LETICIA MARIA BORLINI MENDES	Acelto
Outros	ROTEIRO_GESTORES.pdf	29/08/2022 21:38:31	LETICIA MARIA BORLINI MENDES	Acelto
Outros	TERMO_ANUENCIA.pdf	29/08/2022 21:35:06	LETICIA MARIA BORLINI MENDES	Acelto
Folha de Rosto	Folha_rosto_assinada.pdf	21/07/2022 11:58:21	LETICIA MARIA BORLINI MENDES	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 22 de Dezembro de 2022

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

ANEXO B – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO SOCIOECONÔMICA

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO SOCIOECONÔMICA			
Estabelecimento de Educação	Número da Filial	Número do EDUCACENSO	Referente ao Ano Letivo
			2022
1 - IDENTIFICAÇÃO DO(A) CANDIDATO(A)			
Nome Completo [REDACTED]			
Sexo [REDACTED]	Data de Nascimento [REDACTED]	Idade [REDACTED]	
Qual a sua Cor ou Raça [REDACTED]		Pessoa com Deficiência	
RG/Órgão Expedidor [REDACTED]		CPF [REDACTED]	
Endereço [REDACTED]		N.º 325	Bairro [REDACTED]
Cidade VILA VELHA	Estado ES	CEP [REDACTED]	
Ponto de Referência [REDACTED]			
E-mail naotem@naotem.com		Telefone de Contato [REDACTED]	
O(a) Candidato(a) Reside Fora do bairro onde a Unidade Educacional Marista está localizado		Tempo Habitual Gasto de Deslocamento da Casa do(a) Candidato(a) até a Unidade Educacional Marista? Até 10 minutos	
2 - INFORMAÇÕES ESCOLARES SOBRE O(A) CANDIDATO(A) À BOLSA DE ESTUDO			
Solicitação de Bolsa [REDACTED]		Qual o Percentual do Ano Anterior? 100 %	
Matrícula [REDACTED]		Ano/Série que Irá Cursar 2022/8	
3 - INFORMAÇÕES DO RESPONSÁVEL LEGAL			
3.1 - Informações da Mãe			
Nome [REDACTED]			
Contratante S		E-mail [REDACTED]	

Situação Presente	Telefone de Contato [REDACTED]
Idade [REDACTED]	Categoria de Ocupação Autônomo
RG/Órgão Expedidor [REDACTED]	CPF [REDACTED]
Endereço [REDACTED]	
Bairro [REDACTED]	CEP [REDACTED]
Cidade VILA VELHA	Estado ES

3.2 - Informações do Pai	
Nome [REDACTED]	
Contratante N	E-mail [REDACTED]
Situação Presente	Telefone de contato
Idade 44	Categoria de Ocupação Desempregado
RG/Órgão Expedidor [REDACTED]	CPF [REDACTED]
Endereço [REDACTED]	
Bairro [REDACTED]	CEP [REDACTED]
Cidade VILA VELHA	Estado ES
3.3 - Informações do responsável	
Nome	
Contratante	E-mail
Situação	Telefone de Contato
Idade	Categoria de ocupação

RG/Órgão Expedidor /	CPF
Endereço	
Bairro	CEP
Cidade	Estado

4 – QUADRO DE COMPOSIÇÃO DO GRUPO FAMILIAR

#	Nome	Estado Civil	Parentesco	Escolaridade	Data de Nascimento	Profissão ou Atividade	Salário Bruto Mensal
1		Solteiro	CANDIDATO	FundamentalI	11/10/2007	ESTUDANTE	0,00
2		Casado	MAE	FundamentalIII	28/02/1968	DIARISTA	800,00
3		Casado	PAI	FundamentalI	25/08/1977	DESEMPREGADO	0,00

5 - OUTRAS FONTES DE RENDA

Algum membro do grupo familiar recebe pensão, aluguel ou arrendamento?

Não

Componente do Grupo Familiar	Fonte Pagadora e Natureza do Rendimento	Valor Bruto Mensalmente Recebido

6 – CÁLCULO

Total da Renda Mensal Bruta do Grupo Familiar	800,00
Total de Pessoas que Compõem o Grupo Familiar	3
Renda Mensal Bruta do Grupo Familiar – PER CAPTA	266,67

7 – ACESSO À PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS DE RENDA MÍNIMA

Existe algum membro do grupo familiar que recebe benefício proveniente de programas sociais?

Sim

Nome do Programa Governamental Vinculado ao Benefício	Qual o Componente do Grupo Familiar que Figura como Beneficiário?	Número do NIS	Valor do Benefício Social
AUXÍLIO EMERGENCIAL			250,00

8 - CONDIÇÕES HABITACIONAIS DA FAMÍLIA	
Situação Cedido	Fornecimento de Energia Elétrica Companhia distribuidora
Tipo de Imóvel Casa	Abastecimento de Água Companhia distribuidora
Estrutura Física Alvenaria	
9 - CONDIÇÕES DE SAÚDE	
Há casos de doenças crônicas entre os membros do grupo familiar ou pessoas com deficiência (Ex: doenças pulmonares, renais, câncer, sangüíneas, AIDS, neurológicas - epilepsia, cardíacas, outras)? Não	
Nome do Membro	Doença e/ou Deficiência
DECLARAÇÃO	
Declaro que li e estou ciente das normas estabelecidas no Edital que rege a Concessão/Renovação da Bolsa Social de estudos.	
Todas as informações prestadas neste formulário são verdadeiras e por elas me responsabilizo. Declarações falsas e/ou omissões implicam na perda automática do benefício concedido e responsabilização legal prevista na lei n° 12.101/2009 art. 15 § 1° e decreto n° 8.242/2014, além da possibilidade de responder pelo ato judicialmente, conforme amparo legal previsto no artigo 299 do decreto lei n° 2.848/1940 - Código Penal.	
Data: ____/____/____	Local: _____
<hr style="width: 30%; margin: auto;"/> Assinatura do Responsável	