

A EDUCAÇÃO DE

MENININAS NEGRAS

EM TEMPOS DE

PANDEMIA:

O APROFUNDAMENTO DAS DESIGUALDADES



FICHA TÉCNICA

Título: A educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades

Coordenação:

Suelaine Carneiro

Realização:

Geledés Instituto da Mulher Negra

Texto:

Jaqueline Lima Santos

Apoio:

Brazil Foundation

Pesquisadoras:

Bernadete Alves

Maria Falcão

Sirlene Santos

Local:

São Paulo

Ano 2021 – 1ª.edição

Revisão:

Adriana Moreira

Rita de Cássia Bonadio Inácio

Designer Gráfico:

Trama Digital

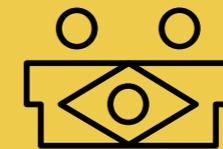
Realização



GELEDÉS Instituto da Mulher Negra é uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros pois são segmentos sociais que padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira. Posiciona-se também contra todas as demais formas de discriminação que limitam a realização da plena cidadania, tais como: lesbofobia, transfobia, bifobia, homofobia, os preconceitos regionais, de credo, opinião e de classe social.

geledes.org.br

APOIO



BrazilFoundation

A Brazil Foundation mobiliza recursos para ideias e ações que transformam o Brasil. Trabalha com líderes e organizações sociais e uma rede global de apoiadores para promover igualdade, justiça social e oportunidade para todos os brasileiros. A Brazil Foundation se dedica a identificar, estimular e apoiar as ideias promissoras de líderes de todo o Brasil.

brazilfoundation.org/pt-br/

DADOS CATALOGRÁFICOS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A Educação de meninas negras em tempos de pandemia [livro eletrônico] : o aprofundamento das desigualdades / pesquisa
Geledés Instituto da Mulher Negra ; coordenação Suelaine Carneiro. -- 1. ed. -- São Paulo : Geledés, 2021. PDF

Bibliografia
ISBN 978-65-994400-0-7

1. Desigualdade - Brasil 2. Direito à educação 3. Direito à educação - Brasil 4. Direito da criança e do adolescente 5. Educação 6. Educação
- Finalidade e objetivos 7. Pandemia 8. Negros - Educação - Brasil I. Geledés Instituto da Mulher Negra. II. Carneiro, Suelaine.

21-62680

CDU-342:37.014.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Direito à educação :

Direito fundamental social :

Direito 342:37.014.1

Maria Alice Ferreira -

Bibliotecária -

CRB-8/7964

ÍNDICE

1	APRESENTAÇÃO	9	6	DISCUSSÃO SOBRE OS RESULTADOS	103
2	INTRODUÇÃO	12	6.1	MENINAS NEGRAS: O APROFUNDAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS	107
3	METODOLOGIA	17	6.2	A GARANTIA DOS DIREITOS EDUCATIVOS DAS MENINAS NEGRAS	111
4	DADOS NO BRASIL	26	7	CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	115
4.1	ANTES DA PANDEMIA	27	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116	
4.2	DURANTE A PANDEMIA	29	RECOMENDAÇÕES	116	
5	ESTUDO SOBRE A CIDADE DE SÃO PAULO	31	8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
5.1	PERCEPÇÃO DAS FAMÍLIAS SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA	32			
5.1.1	PERFIL DAS FAMÍLIAS ENTREVISTADAS	32			
5.1.2	PERFIL E CONDIÇÕES DE ESTUDOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM IDADE ESCOLAR	38			
5.1.3	DINÂMICA FAMILIAR	45			
5.1.4	INTERLOCUÇÃO COM AS ESCOLAS E PERCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	54			
5.1.5	RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS	60			
5.2	PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS/ES	63			
5.2.1	PERFIL DE DOCENTES E ESCOLAS	64			
5.2.2	DESAFIOS E PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA	67			
5.2.3	O ENGAJAMENTO DOCENTE E SUPORTE PEDAGÓGICO	78			
5.2.4	PERCEPÇÕES DAS/OS DOCENTES SOBRE ESTUDANTES E FAMÍLIAS	82			
5.2.5	PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE RAÇA/COR E GÊNERO NO DESEMPENHO ESCOLAR	88			
5.2.6	RETORNO AO TRABALHO	93			
5.2.7	IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES DO CONTEXTO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA	94			
5.3	A ATUAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL NA PANDEMIA	96			
5.3.1	OLHAR SOBRE OS TERRITÓRIOS	97			
5.3.2	PERCEPÇÕES DAS ORGANIZAÇÕES SOBRE AS QUESTÕES DE RAÇA E GÊNERO NA VIDA DAS/OS ESTUDANTES	101			

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Localização das famílias pesquisadas por regiões da cidade.....	18	TABELA 23 - Frequência semanal com que estudantes realizam atividades remotas, total, por raça/cor e por gênero.....	41
TABELA 2 - Perfil das famílias pesquisadas por número de pessoas.....	18	TABELA 24 - Principal equipamento utilizado por estudantes para a realização das atividades remotas.....	42
TABELA 3 - Perfil das famílias pesquisadas por raça/cor e por gênero.....	19	TABELA 25 - Ranking dos motivos alegados para a não realização das atividades do ensino remoto.....	42
TABELA 4 - Perfil das escolas pesquisadas por modalidade da educação básica.....	20	TABELA 26 - Número de estudantes das famílias pesquisadas que têm espaço adequado e horário reservado para estudos e realização das atividades escolares na residência.....	43
TABELA 5 - Perfil de docentes pesquisados por raça/cor e por gênero.....	20	TABELA 27 - Número de pessoas em idade escolar que têm ajuda das pessoas adultas na realização das atividades remotas/virtuais.....	43
TABELA 6 - Regiões da cidade de São Paulo onde docentes pesquisados atuam.....	21	TABELA 28 - Ranking das formas de suporte oferecido pelas pessoas adultas ou motivos de não acompanhamento das atividades escolares.....	43
TABELA 7 - Regiões da cidade de São Paulo onde as instituições pesquisadas atuam.....	21	TABELA 29 - Formato de trabalho realizado pelas pessoas responsáveis pela família durante o isolamento social, total e por raça/cor.....	45
TABELA 8 - Tempo de existência das instituições pesquisadas.....	21	TABELA 30 - Impactos da pandemia identificados pelas famílias pesquisadas, total e por raça/cor.....	46
TABELA 9 - Formas de atuação das instituições para garantir o direito à igualdade racial, de gênero e à educação de crianças e adolescentes, frente aos órgãos responsáveis pela educação pública.....	22	TABELA 31 - Horas de atividades cotidianas de crianças e adolescente das famílias pesquisadas durante o período de isolamento social, por gênero.....	48
TABELA 10 - Perfil das famílias pesquisadas por grupos de números de pessoas e por raça/cor.....	32	TABELA 32 - Percepções das diferenças de dedicação, por gênero.....	50
TABELA 11 - Perfil de chefes responsáveis pelas famílias pesquisadas por idade, gênero e raça/cor.....	33	TABELA 33 - Diferença ou não de tempo dedicado às meninas e aos meninos.....	50
TABELA 12 - Grau de escolaridade de chefes responsáveis pelas famílias pesquisadas.....	33	TABELA 34 - Facilidades ou dificuldades de adaptação das crianças e adolescentes às atividades escolares remotas ou por meio de materiais com atividades dirigidas.....	51
TABELA 13 - Perfil das famílias pesquisadas por faixas de rendimento, antes e durante a pandemia, por raça/cor e gênero.....	34	TABELA 35 - Facilidades ou dificuldades da rotina escolar remota para as/os estudantes identificadas pelas famílias.....	53
TABELA 14 - Grupos de famílias pesquisadas, por tipo de auxílio emergencial e por raça/cor.....	35	TABELA 36 - Número de famílias pesquisadas que receberam contato da escola durante a pandemia.....	54
TABELA 15 - Número de famílias com acesso à internet, por tipo de conexão e por raça/cor.....	36	TABELA 37 - Número de famílias que recebem algum tipo de auxílio alimentação do órgão responsável pela gestão da escola, total e por raça/cor.....	54
TABELA 16 - Tipos de equipamentos para acesso à Internet na residência, por família e por raça/cor.....	36	TABELA 38 - Mês da visita mais recente da família à escola e motivo do comparecimento.....	55
TABELA 17 - Equipamento mais utilizado nas famílias pesquisadas para acesso à internet.....	37	TABELA 39 - Número de famílias que consideram ou não que as crianças/adolescentes estão conseguindo aprender e acompanhar as atividades escolares remotas, total e por raça/cor.....	56
TABELA 18 - Perfil de estudantes que integram as famílias pesquisadas por grupos de idade, por gênero e por raça/cor.....	38	TABELA 40 - Número de família que consideram ou não o método de ensino remoto e interação dos docentes com as crianças/adolescentes adequados à sua realidade, total e por raça/cor.....	57
TABELA 19 - Perfil de estudantes que integram as famílias pesquisadas por escolaridade, por gênero e por raça/cor.....	38		
TABELA 20 - Número de estudantes que tiveram acesso ao material didático durante a pandemia, por raça/cor e gênero.....	39		
TABELA 21 - Principal forma de acesso aos materiais didáticos, por gênero e raça/cor.....	40		
TABELA 22 - Perfil de estudantes que têm realizado as atividades remotas/virtuais, por raça/cor e gênero.....	41		

LISTA DE TABELAS

TABELA 41 - Percepção das famílias sobre conseguir ou não ajudar as crianças e adolescentes nas atividades escolares (tirar dúvidas, orientar etc.), por raça/cor.....	58	TABELA 61 - Grau de adaptação das/os estudantes ao ensino escolar remoto.....	83
TABELA 42 - Perspectiva de retorno de crianças e adolescentes à escola após o período de isolamento social.....	60	TABELA 62 - Desafios apresentados pelas/os estudantes para a realização das atividades.....	84
TABELA 43 - sensação de segurança ou não por parte das famílias sobre o retorno às aulas em 2020, por raça/cor.....	61	TABELA 63 - Depoimentos de docentes sobre as dificuldades enfrentadas por crianças e adolescentes.....	85
TABELA 44 - Perfil de docentes por número de escolas que atuam, por raça/cor e gênero.....	63	TABELA 64 - Efetivação ou não da aprendizagem das/os estudantes com o ensino remoto.....	85
TABELA 45 - Perfil de docentes por modalidade da Educação Básica em que atuam.....	64	TABELA 65 - Ranking principais consequências da pandemia sobre a educação.....	87
TABELA 46 - Número de docentes por componente curricular ou função.....	64	TABELA 66 - Percepções de docentes sobre as diferenças de gênero e de raça na participação de estudantes.....	87
TABELA 47 - Número aproximado de estudantes por docente, total, por raça/cor e por gênero.....	65	TABELA 67 - Argumentos de docentes sobre as diferenças de gênero e de raça na participação das/os estudantes.....	88
TABELA 48 - Desafios identificados por docentes para sua adaptação ao ensino virtual/remoto, por gênero e por raça/cor.....	67	TABELA 68 - Ranking das consequências da pandemia na vida de estudantes negras/os.....	90
TABELA 49 - Tipo de conexão à internet utilizada por docentes para a realização de atividades remotas, total, por raça cor e gênero.....	68	TABELA 69 - Ranking das consequências da pandemia na vida de estudantes meninas.....	90
TABELA 50 - Acesso a equipamento e estrutura adequados para a preparação e execução das atividades de ensino remoto, total, por raça/cor e gênero.....	70	TABELA 70 - Identificação de diferenças de impacto da pandemia na vida de estudantes negras.....	91
TABELA 51 - Existência de suporte pedagógico e orientação por parte da secretaria de educação para transição ao ensino remoto.....	71	TABELA 71 - Sensação de segurança para a retomada das atividades presenciais.....	92
TABELA 52 - Recebimento de materiais impressos produzidos pelas escolas/secretarias de educação por docentes e/ou estudantes.....	73	TABELA 72 - Ações que a gestão da política pública educacional deve tomar para garantir a igualdade no acesso à educação.....	93
TABELA 53 - Percepção de estar ou não preparada/o para o exercício das atividades remotas, por raça/cor e gênero.....	74	TABELA 73 - Ações que os órgãos de gestão educacional deveriam tomar para garantir a integridade física e psicológica de docentes.....	94
TABELA 54 - Adequação ou não do formato de ensino remoto no período de fechamento das escolas.....	77	TABELA 74 - Tipos de ações realizadas pelas instituições durante a pandemia.....	96
TABELA 55 - Grau de estímulo de docentes para desenvolver as atividades de ensino remoto.....	78	TABELA 75 - Ranking dos impactos emergências gerados pela pandemia nos territórios.....	97
TABELA 56 - Utilização dos horários de formação pedagógica para preparação docente voltada ao ensino remoto.....	78	TABELA 76 - Tipos de serviços que o setor público tem oferecido para a população nos territórios.....	97
TABELA 57 - Tipos de atividades remotas propostas pelas/os docentes.....	80	TABELA 77 - Ranking dos principais problemas enfrentados pelas crianças e adolescentes na pandemia.....	98
TABELA 58 - Grupos percentuais de estudantes que acessam as atividades propostas.....	81	TABELA 78 - Formas de atuação da rede de proteção para garantir os direitos das crianças e adolescentes nos territórios.....	98
TABELA 59 - Grupos de percentuais de estudantes que realizam as atividades propostas.....	82	TABELA 79 - Orientações para o estado para a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes durante e pós-isolamento social.....	99
TABELA 60 - Percepção das/os docentes sobre a participação e estímulo dos familiares nas atividades remotas.....	82	TABELA 80 - Desigualdades de raça/cor e gênero evidenciadas pelas instituições.....	100
		TABELA 81 - Formas de atuação das instituições para garantir o direito à igualdade racial e de gênero e à educação de crianças e adolescentes.....	101

**A EDUCAÇÃO DE MENINAS NEGRAS EM
TEMPOS DE PANDEMIA:
O APROFUNDAMENTO DAS DESIGUALDADES**

São Paulo
2021

1 Apresentação

Jaqueline Santos e Suelaine Carneiro

H

á consenso na afirmação de que a pandemia da COVID-19 escancarou as desigualdades já existentes no Brasil.

E quando o tema é abordado por profissionais da área da educação, elas e eles desenham um quadro de desalento das crianças e adolescentes brasileiros, principalmente pelo fato da modalidade EAD ter sido assumida, praticamente, como única estratégia de atendimento aos estudantes, que, via de regra, têm muitas dificuldades para acessar as plataformas digitais, não possuem dispositivos eletrônicos e nem tão pouco acesso à *internet*. Além disso, suas famílias, sobrecarregadas, encontram muitas dificuldades para organizar tempo e espaço nas residências para acompanhar as crianças menores que demandam maior atenção durante a realização das atividades escolares.

É preciso refletir sobre algumas questões para que seja possível compreender a dimensão dos problemas educacionais que decorrem dessa atuação negligente do Poder Público frente às demandas legítimas de educação das crianças e adolescentes brasileiros, em período de isolamento social: Qual o perfil das crianças e adolescentes que acessam as atividades remotas/virtuais? Qual o perfil daqueles/as que não acessam tais atividades? Por quais motivos não o fazem? Como se caracteriza o vínculo dessas crianças e desses adolescentes com a escola? Este se mantém? Ocorreu, nesse período, algum tipo de intervenção para que houvesse a preservação desse vínculo?

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD-COVID-19¹, realizada no ano de 2020, revelaram que em setembro 6,4 milhões de estudantes, que correspondem a 13,9% do total, não tiveram acesso às atividades escolares no Brasil. O mesmo levantamento mostrou que estudantes negros e indígenas sem atividade escolar são o triplo de estudantes brancos: 4,3 milhões de crianças e adolescentes negros e indígenas da rede pública e 1,5 milhão de adolescentes brancas, respectivamente. De fato, acentuadas pela pandemia, as desigualdades educacionais afetam todos os grupos sociais, todavia, é inexorável reconhecer que a pandemia amplia as desigualdades educacionais existentes entre pessoas não-brancas e brancas no Brasil.

Diante desta realidade, Geledés - Instituto da Mulher Negra realizou a pesquisa “A educação de meninas negras em tempos de pandemia: O aprofundamento das desigualdades” no município de São Paulo, com recorte de raça/cor e gênero. Se as pessoas não-brancas são as mais afetadas pelo aprofundamento das desigualdades, como estaria então a realidade das meninas negras já tão vulnerabilizadas no contexto pré-pandemia? Existem diferenças se desagregados os dados em raça/cor e gênero? Este estudo, cujo coleta se deu entre setembro e novembro de 2020, revela essas diferenças e apresenta os impactos do isolamento social e do afastamento da escola na vida de estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e os problemas relacionados ao acesso, permanência e a realização dos percursos educativos.

¹ Conferir os indicadores completos dessa pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - PNAD COVID19 no site: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/>.

Esta pesquisa integra o projeto “Crianças e adolescentes negras: o direito à educação, infância e juventude”, selecionado pelo Edital 2020 da Brazil Foundation e iniciado em julho do mesmo ano, tendo por objetivo contribuir para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Crianças e adolescentes negras(os) não ocupam destaque nas discussões sobre as infâncias, mesmo sendo as mais vulneráveis e os que vivenciam diversas formas de preconceitos e discriminações. São múltiplas as privações vivenciadas por meninas e meninos negros que, cada vez mais cedo, enfrentam restrições de acesso à água potável, alimentos, moradias seguras, educação, saúde, entre outras iniquidades que assolam suas vidas. As violações vivenciadas por esse grupo recebem pouca atenção de órgãos e instituições de garantia e/ou defesa de direitos, os quais não costumam ter um olhar crítico sobre os efeitos psicossociais do racismo e nem adotam ações que objetivem modificar os padrões de relações sociais e as práticas vigentes nos serviços e equipamentos públicos, para que possibilitem a melhoria das condições de vida dessas crianças, adolescentes e suas famílias.

Além da pesquisa, esse projeto contempla ações de formação e articulação que buscam somar forças às práticas de pessoas, movimentos, organizações e instituições comprometidas com o fortalecimento das redes de proteção às crianças e adolescentes e com a superação das iniquidades de raça e gênero que ainda marcam as vidas das crianças e adolescentes, tendo compromisso particular com a promoção dos direitos das meninas negras.

2 Introdução

A pandemia da COVID-19 reconfigurou as formas de vida em todo o mundo. Seguindo as recomendações dos órgãos internacionais e nacionais de saúde, diferentes sociedades passaram a se organizar para conter a expansão do vírus e, neste sentido, espaços de sociabilidade, interação e encontros cotidianos foram suspensos. Da mesma forma, atividades econômicas também foram paralisadas. As transformações impostas pelo novo cenário provocaram medo, adoecimento físico e mental, retração econômica e luto em diversos países, atingindo todos os continentes.

Apesar da centralidade na área da saúde, a pandemia também afetou as instâncias políticas, econômicas e sociais, causando impactos excepcionais em um mundo vez mais globalizado. O adoecimento pela COVID-19 pode acometer qualquer pessoa, e por ter alta transmissibilidade ultrapassa barreiras socioeconômicas e culturais. Contudo, a prevenção, o tratamento e o restabelecimento físico e mental das pessoas dependem da existência de condições sociais básicas, e o Estado é o principal responsável por garantir o acesso equânime às políticas públicas que respondam a essas necessidades e concretizem os direitos fundamentais.

A necessidade de isolamento social impôs o confinamento residencial, mas as famílias brasileiras enfrentam diferentes realidades. Nem todas atravessam esse momento peculiar com bem-estar social, já que estão desassistidas em questões como acesso à renda, saneamento básico, alimentação, moradia etc. Em outras palavras, o direito à dignidade humana ainda não se concretizou para todas as pessoas e afeta particularmente crianças, adolescentes e jovens em idade escolar e fase peculiar de desenvolvimento, com maior incidência sobre as populações não brancas – negra e indígena.

Para além da suspensão do atendimento pedagógico presencial e da interação professores(as)-alunos(as), o afastamento das escolas provocou o brusco rompimento com um espaço de afetividade e, para alguns estudantes, o não acesso à alimentação, à higienização, à segurança e o distanciamento de uma das únicas – senão a única – instituições em que acessavam às informações e às possibilidades de construir sonhos e perspectivas de futuro. São múltiplas as realidades que se cruzam diariamente nas escolas brasileiras e que demandam um olhar atento, especialmente quando se fala da educação em tempos de pandemia, da reorganização dos calendários escolares, do retorno ou não às atividades presenciais, do acesso e da qualidade do atendimento remoto.

O atual cenário se apresenta como uma emergência. Estudantes vivem em extrema vulnerabilidade, com a impossibilidade de seguir qualquer recomendação para a contenção da Covid-19, sendo necessárias ações que assegurem, durante o período de isolamento, condições mínimas para a realização do direito à educação e que seja concebida a partir das suas realidades. A pandemia explicitou e acentuou as desigualdades e vulnerabilidades, exacerbou os problemas sociais, e seus efeitos têm maior impacto em razão da raça, categoria que orienta estruturalmente as hierarquias sociais brasileiras. O enfrentamento dessa problemática exige estratégias articuladas entre os diversos níveis do Estado (municipal, estadual e federal) e suas diferentes áreas (saúde, assistência social, segurança pública, mercado de trabalho etc.) para garantir a efetivação dos direitos humanos de toda a sociedade.

O isolamento social afetou todas as famílias, mas entre aquelas em condição de vulnerabilidade social as consequências são ainda mais dramáticas. São moradores(as) de territórios com condições de infraestrutura e serviços públicos precários, onde vive majoritariamente a população negra – grupo que sofre maior impacto da crise econômica pela qual atravessa o país, em razão de processos históricos de interdição de negros e negras aos ativos sociais e da sua cristalização no imaginário social como legítimos integrantes das altas taxas de desemprego, homicídios e encarceramento, ou das profissões mais precarizadas em termos de condições do trabalho realizado e dos rendimentos auferidos.

Negras e negros são maioria nos serviços considerados essenciais durante a pandemia do coronavírus: são auxiliares e enfermeiras, trabalhadores da limpeza urbana, faxineiras, operadores de telemarketing, seguranças, trabalhadores da construção civil, entre outros profissões que os/as deixam mais vulneráveis ao contágio, conforme aponta reportagem da Agência Brasil (NITAHARA, 2019). Mulheres negras, que

exercem funções no setor de serviços e na linha de frente do combate à Covid-19, representam 53% das profissionais de enfermagem (COFEN; FIOCRUZ, 2017) e 63% das trabalhadoras domésticas (IPEA, 2019). Além disso, 47,3% da população de negros e negras estão na informalidade (IBGE, 2019) e cerca de 8 milhões da população brasileira sem renda e sem emprego é majoritariamente negra. Esses dados indicam que as desigualdades estruturais se acentuaram e explicitam que a dimensão racial nas consequências provocadas pela pandemia não deve ser ignorada pelos esforços analíticos e narrativos sobre seus efeitos e soluções para o pós-pandemia, sendo urgente estudos e pesquisas voltados para esse fim. Este é o propósito do presente trabalho.

Em “Racismo, sexismo e desigualdades no Brasil”, Carneiro (2011) destaca que as pesquisas que evidenciam dados sobre as desigualdades de raça e gênero no país contribuíram, ao longo das últimas décadas, para o reconhecimento da existência do racismo na sociedade brasileira e chamaram a atenção para o fato de que políticas universalistas não são suficientes para alterar as diferenças existentes entre os grupos. Os dados apresentados neste relatório reafirmam que as desigualdades raciais e de gênero ainda se constituem como organizadoras das hierarquias sociais no Brasil, e em contextos de profundas crises sociais, essas diferenças se acentuam, tal como ocorre com a pandemia da Covid-19.

Raça se constitui como uma construção política e social presente no discurso que organiza um sistema socioeconômico de exploração e exclusão: o racismo. O racismo tem um efeito de naturalização para justificar as diferenças e as desigualdades (HALL, 2003). O conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças, ao serem usados

para operacionalizar o pensamento, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo. Munanga (2002) aponta que os estudos que utilizam a noção de raça “justificam o uso do conceito como uma realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão” (MUNANGA, 2002, p. 33).

Conforme Anibal Quijano (2002), raça é um instrumento de dominação que dá sustentação ao modelo de poder e exploração do capitalismo. Para o autor, não haverá construção de um projeto real de Estado-nação sem pensar a descolonização das estruturas de poder, do imaginário e a democratização da sociedade e do Estado. Este modelo que vivemos, em contextos pós-coloniais onde desigualdades e privilégios do regime colonial se mantêm, é chamado pelo autor de “colonialidade do poder”. Na “colonialidade do poder”, raça é um operador ideológico que naturaliza relações de poder entre brancos e não-brancos, possibilita a dominação e impede o desenvolvimento de um projeto de Estado-nação que respeite o direito de todos que compõem a sociedade.

Raça e gênero atuam como operadores ideológicos na construção das hierarquias sociais em diferentes cenários. Lélia Gonzalez (1983) aponta que o processo de colonização na América Latina foi marcado pela construção de relações hierárquicas que privilegiaram o homem, o branco, o europeu e seus descendentes. As experiências de colonização que Espanha e Portugal tiveram antes do domínio do “Novo Mundo”, baseadas em guerras raciais, produziram ideologias de classificação social sexual e racial que serviram para pensar as estruturas hierárquicas de suas sociedades e foram utilizadas em suas colônias nas Américas (GONZALEZ, 1983).

A partir dos operadores ideológicos raça e gênero, diferenças socialmente construídas são naturalizadas e justificadas, e a consequência mais evidente desse processo é o peso maior da discriminação e das desigualdades sobre as mulheres negras e indígenas. E no caso das mulheres negras, estas além de lutarem por melhores condições de vida, carregam em si a necessidade de reconstruírem suas identidades marcadas pelo estereótipo da inferioridade. De acordo com a análise de Gonzalez (1988, p. 139), desde a colonização, o desejo do homem branco colonizador é a abolição da “humanidade” das mulheres negras, de modo que com a sua objetificação e hierarquização elas sejam “vistas como corpos animalizados” e “burros de carga”, e, desse modo, “a condição socioeconômica se faz aliada a superexploração sexual das mulheres amefricanas”.

Nessa perspectiva, entendemos que nenhuma esfera social está imune aos efeitos do racismo e do sexismo, que promovem discriminações e desigualdades e impactam fortemente na educação. Enfrentamos uma conjuntura em que princípios como direito e equidade não orientam as ações do Estado e observamos que não há unidade nacional para a defesa e garantia de bem-estar social e do direito à educação frente à pandemia, que busque a valorização das identidades e diversidade, o enfrentamento do racismo, dos preconceitos e discriminações. A ausência dessas políticas públicas resulta no aprofundamento das desigualdades.

Constatamos que no planejamento das ações educativas durante o isolamento social durante a pandemia, não foi considerada a realidade de vida de estudantes, familiares, de profissionais da educação, das escolas e dos territórios em que estas estão instaladas. A situação demanda a oferta de uma variedade de equipamentos, insumos e a elaboração de um conjunto de propostas pedagógicas que possam ser realizadas e adaptadas a partir de condições diversas e adversas.

Reiteramos que é dever do Estado garantir e efetivar o acesso, a permanência e a conclusão escolar de todas as pessoas nos sistemas de ensino, processos educacionais desenvolvidos de forma adequada para efetivação do direito à educação, o que implica serem observados quatro fundamentos inter-relacionados do direito humano à educação: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade, características definidas pelo Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DESC)². Entendemos que essas definições fundamentam as obrigações determinadas em nossos princípios constitucionais, na legislação educacional, no conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais e no Plano Nacional de Educação, que constituem o conjunto de normativas que orientam o planejamento curricular, suas metas e estratégias nos diferentes níveis e modalidades da educação, para a realização de ações que reafirmam concepções de igualdade, valorização da diversidade e o compromisso com a equidade. Existe um amplo conjunto de normativas internacionais das quais o Brasil é signatário, voltadas para a realização da educação de qualidade para todas as pessoas, que deveriam ser cumpridas mesmo durante a pandemia.

Contudo, vimos que a falta de acesso diário ao espaço físico da escola, ao interferir sobre o processo pedagógico e a interação da comunidade escolar (alunas e alunos, gestão, professoras e professores etc.), exigiu uma rápida adaptação ao ensino remoto/virtual com sérios reflexos na vida de muitos estudantes, o que, na maioria das vezes, significou a violação do direito humano à educação.

Os dados aqui apresentados destacam possibilidades, limites e dificuldades que foram encontradas para a realização do direito à educação, representado em um universo amostral que contempla:

² Conforme as Observações Gerais 11 e 13 do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DESC), das Nações Unidas.

105 famílias das 5 regiões da cidade de São Paulo, compostas por 372 pessoas no total e majoritariamente situadas nas periferias da cidade; 149 profissionais da educação que atuam em 116 escolas públicas municipais, estaduais e federal das 5 regiões e que ofertam educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, nas modalidades regular, educação de jovens e adultos, ensino técnico, educação escolar indígena e educação escolar de pessoas surdas; 13 organizações da sociedade civil que atuam nas 5 regiões em defesa dos direitos das crianças e adolescentes e da educação de qualidade.

3

Metodologia

Como suporte para contatar as/os interlocutoras/es desta pesquisa, buscamos uma metodologia usualmente aplicada às populações de difícil acesso. De acordo com Juliana Vinuto Lima, a metodologia de amostragem não-probabilística em “bola de neve” serve para estudar grupos difíceis de serem acessados e se constrói da seguinte maneira:

[...] para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador (LIMA, 2014, p. 203).

Assim, a partir da escolha de “sementes” potenciais podemos alcançar um número maior de interlocutores, nomeados “frutos”. As sementes são definidas conforme as “características específicas” do tema de pesquisa, sendo que essas podem ser documentos ou atores que apontarão e darão acesso a uma rede maior de pessoas e espaços inseridos no campo de investigação. Nesta perspectiva, a bola de neve “procura tirar proveito das redes sociais dos entrevistados identificados para fornecer ao pesquisador com um conjunto cada vez maior de contatos potenciais” (LIMA, 2014, p.204).

Com as sementes se estabelecem os contatos iniciais que são fundamentais para se “obter apoio de indivíduos já inseridos no grupo a ser estudado a fim de aumentar a rede de contatos inicial, principalmente no caso de pesquisas nas quais inicialmente não se conhece muito bem as pessoas importantes a serem abordadas” (LIMA, 2014, p. 205). Assim, para estabelecermos as “sementes” de nossa amostragem em bola de neve, realizamos uma busca ativa entre docentes identificados em grupos de redes sociais voltados à educação para as relações étnico-raciais: GTP ERER nas Quebradas (Grupo de Trabalho e Pesquisa - Educação para as relações étnico-raciais nas

quebradas) e FEDER (Fórum de Educação e Diversidade Étnico-racial de São Paulo). Além destes grupos, foi acionada a rede de educadores estabelecida por Geledés.

Para cada segmento foi aplicado um tipo de questionário, todos compostos por perguntas abertas e fechadas semiestruturadas: 32 questões para as famílias, 32 questões para docentes e 18 questões para as organizações da sociedade civil. Com a definição do universo pesquisado, ou seja, famílias de estudantes de escolas públicas, docentes de escolas públicas e instituições da sociedade civil que atuam em defesa dos direitos de crianças e adolescentes e no combate às desigualdades da cidade de São Paulo, iniciamos a aplicação do questionário pela plataforma SurveyMonkey, um sistema de desenvolvimento de pesquisas online. No primeiro momento, identificamos as famílias com suas crianças e adolescentes participantes dessa pesquisa, depois esse levantamento foi feito com docentes e, por fim, com participantes representantes de organizações da sociedade civil. Os grupos receberam o questionário por meio eletrônico, sendo que foi acionado um sistema de bloqueio do SurveyMonkey para que houvesse apenas um preenchimento por aparelho a fim de evitar mais de uma resposta da mesma pessoa.

No caso do alcance das famílias, além de divulgar em grupos/comunidades virtuais da área da educação para as relações étnico-raciais, como de professoras/es e movimentos sociais, devido às dificuldades das/os responsáveis em responder o questionário online, passamos a contar com a ajuda de três pesquisadoras que atuam na educação escolar e não escolar nas zonas oeste, norte e sul que acompanharam/orientaram o preenchimento por familiares. A partir das redes estabelecidas pelas escolas ou organizações da sociedade civil que estas integram, elas chegaram às famílias periféricas escolhidas para a aplicação do questionário.

Na **Tabela 1**, observamos os territórios ou regiões da cidade de São Paulo que abrangemos em nossa pesquisa, com uma amostra com 105 famílias, dentre as quais 5,71% estão localizadas na região central da cidade; 19,05% localizadas na Zona Leste; 34,29% na Zona Norte; e 19,05% na Zona Oeste e 21,90% na Zona Sul.

Tabela 1 - Localização das famílias pesquisadas por regiões da cidade		
Região	Nº	%
Centro	6	5,71
Leste	20	19,05
Norte	36	34,29
Oeste	20	19,05
Sul	23	21,90

Estas 105 famílias representam o total de 372 pessoas. A **Tabela 2**, a seguir, mostra que a maior parte composta por 4 pessoas (37,14%), seguido pelos grupos de 3 pessoas (24,76%) e de 2 pessoas (22,86%). Deste total, 185 têm até 18 anos (49,7%) e são estudantes da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Tabela 2 - Perfil das famílias pesquisadas por número de pessoas		
Grupos	Total	
	Nº	%
2 pessoas	24	22,86
3 pessoas	26	24,76
4 pessoas	39	37,14
5 pessoas	11	10,48
6 pessoas	2	1,90
7 pessoas	1	0,95
8 pessoas	2	1,90

Apresentamos o perfil étnico-racial das famílias a seguir, na **Tabela 3**, apontando que 69,52% são negras, 10,48% brancas e 20% inter-raciais. Em relação à composição, 74,29% são formadas por homens e mulheres, 23,81% por apenas mulheres e 1,9% por apenas homens³.

Tabela 3 - Perfil das famílias pesquisadas por raça/cor e por gênero

Grupos	Nº	%
Negras	73	69,52
Branças	11	10,48
Inter-racial (negra e branca)	18	17,14
Inter-racial (branca e amarela)	2	1,90
Inter-racial (negra e indígena)	1	0,95
Mista (mulher e homem)	78	74,29
Apenas mulheres	25	23,81
Apenas homens	2	1,90

Por meio da descrição e análise dos dados obtidos em entrevistas com os responsáveis das famílias pesquisadas, focalizamos nosso estudo no problema do acesso à educação em tempos de pandemia das crianças e adolescentes, destacando nos dados levantados o recorte de raça/cor para evidenciar as desigualdades educacionais estruturais. Para ampliar a compreensão desse contexto de adoção do ensino remoto/virtual na pandemia da Covid-19, essa pesquisa deu atenção às diferenças existentes entre meninos e meninas, negras e brancas, em especial, quanto a situação das meninas negras no período de isolamento social. Complementando o quadro das informações sobre esse estudo, foram realizadas entrevistas com docentes e representantes de organizações da sociedade civil.

O questionário específico para docentes foi respondido por 154 profissionais que atuavam em 122 escolas diferentes no momento do levantamento realizado. Como selecionamos nesse universo da pesquisa apenas escolas públicas da cidade de São Paulo, excluímos da análise apresentada neste relatório, as respostas de outros municípios (5) e de colégio particular (1). Neste sentido, selecionamos 149 respostas de docentes, que contemplam o universo de 116 escolas identificadas, sendo que a diferença no número de escolas representadas deve-se ao fato de que entre as pessoas respondentes, 19 optaram por não informar o nome das instituições em que atuavam.

Para alcançarmos estes docentes, trabalhamos novamente com a metodologia de amostragem em “bola de neve”, para a qual contamos com “sementes” iniciais de difusão da pesquisa. Neste caso, acionamos os grupos de **WhatsApp** “Professoras Negras” do município de São Paulo, “GTP ERER nas Quebradas”, e o “FEDER”, de comunicação contínua sobre a temática da educação para as relações raciais, além das redes sociais do Instituto Geledés. Tendo estes grupos como “sementes”, a pesquisa passou a ser difundida nas diferentes regiões de São Paulo e alcançou novos adeptos, os chamados “frutos”. O preenchimento do questionário foi realizado pelas/os próprias/os docentes.

3 A pesquisa não identificou se são famílias homoafetivas ou não.

O universo que encontramos contempla docentes das diferentes áreas de conhecimento: biológicas, exatas, humanas e tecnológicas. A **Tabela 4** mostra que as/os docentes respondentes dos questionários atuam no ensino regular de Educação Infantil (19 escolas), Ensino Fundamental (91 escolas), Ensino Médio (40 escolas). Mas, uma pequena porcentagem de participantes atua no Ensino Médio-técnico (3 escolas, sendo uma federal e 2 estaduais), Educação de Jovens e Adultos (2 escolas), Educação Escolar Indígena (1 escola) e Educação Escolar de Surdos (1 escola). Vale observar que os percentuais ultrapassam 100% porque alguns profissionais atuam em mais de um nível e/ou modalidade.

Tabela 4 - Perfil das escolas pesquisadas por modalidade da educação básica

Nível/Modalidade	Nº	%
Total	116	100,00
Educação Infantil	19	16,38
Ensino Fundamental I e II	91	78,45
Ensino Médio	40	34,48
Escola Técnica	2	1,72
Instituto Federal	1	0,86
Escola de Surdos	1	0,86
EJA	2	1,72
Escola indígena	1	0,86

Observamos, nos dados dispostos na **Tabela 5**, que as mulheres são 77,85% entre os/as docentes respondentes, sendo que 44,97% (quase metade do total) são mulheres negras, seguidas por 32,21% de mulheres brancas, 14,09% de homens negros e 7,38% de homens brancos. A população negra representa 59,06% de participação na pesquisa, não houve nenhuma resposta de profissionais indígenas, a população branca é 36,6% do total de respondentes e a amarela é 1,34% do total.

Tabela 5 - Perfil de docentes pesquisados por raça/cor e por gênero

Raça/cor	Total		Homem		Mulher	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Total	149	100	33	22,15	116	77,85
Negra	88	59,06	21	14,09	67	44,97
Branca	59	39,60	11	7,38	48	32,21
Indígena	0	-	0	-	0	-
Amarela	2	1,34	1	0,67	1	0,67

Conforme os dados apresentados na **Tabela 6**, o conjunto de docentes entrevistados, no momento deste levantamento, lecionavam em escolas localizadas nas diferentes regiões da cidade de São Paulo: 8,72% atuam no Centro; 22,15% atuam na Zona Leste; 21,48% atuam na Zona Norte; 22,82% atuam na Zona Oeste; e 26,17% atuam na Zona Sul. O menor percentual do Centro se justifica pelo número inferior de escolas, visto ter menor concentração demográfica. Nas demais regiões da cidade, podemos observar certa proximidade entre os percentuais representados.

Tabela 6 - Regiões da cidade de São Paulo onde docentes pesquisados atuam		
Região	Nº	%
Centro	13	8,72
Leste	33	22,15
Norte	32	21,48
Oeste	34	22,82
Sul	39	26,17

Para a coleta de informações junto às organizações da sociedade civil, a mobilização ocorreu por meio das redes de instituições em que Geledés está inserida. As organizações receberam mensagens de divulgação e convites para participar voluntariamente do estudo. O questionário foi preenchido pelas instituições participantes e, no período de coleta, alcançou 15 respostas de grupos comprometidos com os direitos de crianças e adolescentes e com o acesso à educação. Destes, retiramos 2 instituições que se apresentaram como escolas e não como sociedade civil. Assim, foram analisadas as respostas de 13 grupos, atuantes

em todas as regiões da cidade, conforme apresentado a seguir, na **Tabela 7**. Esclarecemos que os percentuais ultrapassam 100% porque há organizações que incidem sobre diferentes territórios.

Tabela 7 - Regiões da cidade de São Paulo onde as instituições pesquisadas atuam		
Região	Nº	%
Centro	4	30,77
Leste	5	38,46
Norte	3	23,08
Oeste	4	30,77
Sul	4	30,77

Na **Tabela 8** destacamos como dado relevante dessa amostra, o fato de que 61,54% das organizações têm mais de 10 anos de atuação, algumas ultrapassam 30 anos. São instituições do movimento negro, igreja católica, casa de acolhimento, grupos culturais, grupos assistenciais, fórum educacional, movimento de saúde, coletivo territorial, ONGs, fundações e associações.

Tabela 8 - Tempo de existência das instituições pesquisadas		
Tempo	Nº	%
Até 2 anos	1	7,69
Entre 2 e 5 anos	4	30,77
Entre 5 e 10 anos	0	-
Acima de 10 anos	8	61,54

Os trabalhos desempenhados pelas organizações sociais, conforme podem ser observados na **Tabela 9**, estão relacionados com o acolhimento das crianças, adolescente, mulheres e famílias; desenvolvimento de atividades comunitárias; organização de atividades formativas e comunitárias; articulação, mediação e potencialização de ações de incidência política; sistematização de demandas e diagnósticos territoriais. Em tempos de pandemia, como apontam as respostas, essas organizações também sofrem para dar continuidade às suas atividades e têm se esforçado para realizar lives, encontros virtuais, atendimentos específicos e até mesmo visitas domiciliares para manter o vínculo comunitário.

Tabela 9 - Formas de atuação das instituições para garantir o direito à igualdade racial, de gênero e à educação de criança e adolescentes

As organizações também têm sido afetadas pela pandemia, tendo dificuldades de atuação.

Acompanhamento da vida escolar de adolescentes.

Apoio aos estudantes (informações, formação, reforço etc).

Atendimento voltado à saúde.

Atividades para crianças e adolescentes.

Atividades para mulheres.

Atuação em conselhos de participação social e incidência.

Busca ativa e estímulo ao retorno de estudantes evadidos às instituições educacionais.

Campanhas.

Cursos de formação.

Direcionamento aos serviços públicos.

Encontros virtuais de escuta.

Esclarecimento sobre direitos.

Incidência para a garantia de direitos.

Live com pessoas associadas.

Mediação com instituições e agentes de políticas públicas.

Orientações.

Palestras.

Participação em fóruns de discussão, articulação e organização.

Preparação para o vestibular.

Programas infantis online.

Saraus.

Os dados obtidos nesta pesquisa, quando desagregados por grupos, apontam percentual sobre o total de cada segmento, ou seja, o percentual sobre o total de mulheres, de homens, de negros, de brancos etc. Assim, foi possível fazer um diagnóstico comparativo da realidade vivenciada em cada grupo. Por exemplo, do total de meninas negras em idade escolar identificadas na pesquisa, apenas 60,98% tiveram acesso aos materiais didáticos durante a pandemia, enquanto para o total de meninos brancos este acesso foi de 100%, o que evidencia as desigualdades de gênero e raça nesse novo cenário.

O cruzamento das categorias raça, gênero e renda nos ajuda a compreender se há algum impacto e quais são as diferenças desse impacto entre grupos específicos. Neste sentido, adotamos uma perspectiva da Interseccionalidade, que se refere a um conceito analítico construído a partir das elaborações de ativistas mulheres negras que articularam as “perspectivas de raça, classe, gênero e sexualidade como sistemas de intersecção de poder” para compreender suas realidades (COLLINS, 2017). A proposta é que as categorias de opressão que em algumas circunstâncias podem ser lidas isoladamente, sejam interconectadas. Manifestos de mulheres negras, como descreve Collins (2017), ao desenhar o que seria esse conceito apontavam que

“uma perspectiva que considerasse somente a raça ou outra com somente o gênero avançariam em análises parciais e incompletas da injustiça social que caracteriza a vida de mulheres negras afro-americanas, e que raça, gênero, classe social e sexualidade, todas elas, moldavam a experiência de mulher negra (p.8).

E, desta forma, se “racismo, exploração de classe, patriarcado e homofobia, coletivamente, moldavam a experiência de mulher negra, a libertação das mulheres negras exigia uma resposta que abarcasse os múltiplos sistemas de opressão” (COLLINS, 2017, p. 8).

Patrícia Hill Collins (2013; 2016; 2017) demonstra que a ideia de Interseccionalidade foi construída a partir das experiências de movimentos sociais de “mulheres de cor”⁴ que buscavam colocar em debate suas particularidades como pontos necessários para que a justiça social se efetivasse para todas as pessoas. Desta forma, muito antes de ganhar popularidade no ambiente acadêmico, este conceito já vinha sendo desenhado a partir da práxis da luta política de grupos de mulheres não-hegemônicos. Em um segundo momento, as mulheres negras passam a ocupar o ambiente acadêmico como estudantes, pesquisadoras e docentes e a influenciar os estudos de raça, classe e gênero, ao levarem essas ideias dos movimentos sociais de onde eram provenientes para os ciclos acadêmicos, abrindo caminhos para a construção da noção de Interseccionalidade.

“

A Interseccionalidade pode ser vista como uma forma de investigação crítica e de práxis, precisamente, porque tem sido forjada por ideias de políticas emancipatórias de fora das instituições sociais poderosas, assim como essas ideias têm sido retomadas por tais instituições (Collins; Bilge, 2016). A eficácia das ideias centrais de Interseccionalidade, em situações díspares politicamente, levanta questões importantes sobre a relevância do conhecimento para a luta por liberdade e iniciativas de justiça social (COLLINS, 2017, p. 7).

Para os movimentos sociais de “mulheres de cor” que se formavam desde o século XIX, o olhar sobre a articulação de raça, classe e gênero pavimentava um caminho para a consolidação da justiça social. Contudo, os trabalhos sobre Interseccionalidade como conceito acadêmico

4 Collins usa o termo “mulheres de cor” para se referir às mulheres não brancas, especialmente negras, hispânicas e latinas.



raramente incluem o período dos movimentos sociais, e se limitam a localizar um ponto de origem no momento em que a academia primeiro notícia e nomeia este emergente campo de estudos, as ideias associadas aos estudos de raça/ classe/ gênero na década de 1980 foram constantemente ignorados até que atores institucionais poderosos o reconhecessem. Ao aceitar um nome para o campo, que foi afastado de sua origem nos movimentos sociais e seus praticantes, esses atores ajudaram a legitimá-lo. (COLLINS, 2017, p. 10)

Desse modo, houve um processo acadêmico de separação da concepção de Interseccionalidade dos movimentos sociais que foram responsáveis pela sua construção, sobretudo, ao isolarem essa categoria analítica daquilo que esteve presente nos caminhos que possibilitaram a sua criação: a junção do conhecimento emancipatório com a política emancipatória. Ressaltamos este ponto para afirmarmos que ao tomarmos o conceito de Interseccionalidade buscamos seus fundamentos nas construções iniciais dos movimentos das mulheres negras, que pretendiam ir além da legitimação acadêmica de um conceito, para empreender uma práxis política e de transformação social.

Nesse sentido, nosso objetivo é fazer uma leitura coerente dessa perspectiva analítica comprometida com ações de promoção da justiça social: “a promessa inicial do feminismo negro e a ideia de Interseccionalidade que a acompanhou consistia em promover políticas emancipatórias para as pessoas que aspiravam a construção de uma sociedade mais justa” (COLLINS, 2017, p. 15).

4 Dados no Brasil

Tendo 2020 como marco da chegada da pandemia de Covid-19 no Brasil, apresentamos a seguir dados sobre crianças e adolescentes em idade escolar, que destacamos de estudos que foram realizados por organizações da sociedade civil antes da pandemia, a fim de evidenciarmos a permanência de problemas relacionados às desigualdades de raça, gênero e renda na sociedade brasileira, que agora se ampliaram com a crise atual. Os impactos da pandemia no aprofundamento das desigualdades educacionais já conhecidas, são apontados a partir de estudos recentes que abordam esses problemas, assim, buscamos compor um panorama atento ao antes, durante e depois da pandemia.

4.1 Antes da pandemia

Com base no Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2018, a organização “Todos pela Educação”, em 2019, publicou o texto “Do início ao fim: população negra tem menos oportunidades educacionais”, no qual traz diferentes dados que demonstram as desigualdades afirmadas em seu título: em 2018, apenas 32% de crianças negras de 0 a 3 anos estavam matriculadas em creche, ao passo que esse percentual chega a 39% de crianças brancas. No Ensino Fundamental, embora as taxas de matrícula sejam equivalentes para negros (97,7%) e brancos (98,3%), no 5º ano apenas 51% dos negros apresentam proficiência adequada em língua portuguesa, enquanto para os brancos este indicador é de 70%. No Ensino Médio, as disparidades de frequência escolar voltam a aparecer: apenas 64,3% dos adolescentes negros de 15 a 17 anos estavam matriculados no Ensino Médio, enquanto 75,4% dos brancos do mesmo grupo de idade frequentavam este nível de ensino; na faixa etária até 19 anos, apenas 55% dos jovens negros haviam concluído o Ensino Médio, sendo que 73,7% dos brancos na mesma faixa etária tinham finalizado este nível de ensino.

Outra organização, a Cidade Escola Aprendiz, com o apoio do Ministério Público do Trabalho, em 2017, publicou o “Mapa do Trabalho Infantil”, apresentando dados que revelam a exploração da mão de obra infantil tem maior incidência na vida de pessoas negras. As crianças negras representam 62,7% das vítimas do trabalho infantil e, quando desagregamos por categorias de trabalho, são 73,5% no trabalho doméstico, área que também concentra 94% de meninas.

O estudo “A Criança e o Adolescente nos ODS: marco zero dos principais indicadores brasileiros”, realizado pela Fundação Abrinq e publicado em 2019, destacou que:

- » O rendimento familiar implica diretamente a frequência escolar, quanto menor o rendimento de uma família, maior a probabilidade de uma criança ou adolescente ter tanto sua frequência quanto desempenho escolar prejudicados;
- » As meninas em idade escolar são mais direcionadas ao trabalho doméstico, enquanto os meninos trabalham na produção para terceiros e para o próprio consumo;
- » As disparidades raciais presentes no acesso à educação infantil se agravam nos níveis subsequentes de ensino, seja nas redes públicas ou privadas, o que significa que as desigualdades raciais “se cristalizam ao longo das etapas da Educação Básica”;
- » Crianças e adolescentes ocupados com mundo do trabalho têm menores taxas de escolarização;
- » Jovens negros estão 4 vezes mais expostos à morte violenta do que jovens brancos;
- » Crianças e adolescentes do sexo feminino são a maioria das vítimas de violência, abuso e exploração sexual.

De modo geral, observamos, a partir dos diversos dados citados, que a privação de direitos e as desigualdades raciais e de gênero têm início ainda na primeira infância, e se refletem de forma diferente sobre a trajetória de meninas e meninos negros e brancos. A pandemia é um fator de agravamento dessas condições, conforme apresentamos a seguir.

Além de impactar a interação cotidiana entre docentes e estudantes, o fechamento das escolas pode agravar um problema que, como sabemos, atinge majoritariamente as crianças e os adolescentes em condição de vulnerabilidade: a evasão escolar. A PNAD Educação de 2019 já apontava 8,5% de evasão entre estudantes de até 13 anos de idade, e de 18% entre aqueles de 19 anos ou mais. Outro ponto relevante é que as chances de evasão se tornam 8 vezes maiores entre estudantes com idades entre 15 e 17 anos pertencentes ao grupo dos 20% mais pobres em relação aos 20% mais ricos.

Em períodos de crise econômica e austeridade, as disparidades de raça, gênero e renda costumam aumentar e, nestes momentos, é necessário o acompanhamento da sociedade civil com o objetivo de evitar o aprofundamento das desigualdades. Crianças e adolescentes negras são maioria em famílias em situação de vulnerabilidade, que integram as classes C, D e E⁵, muitas não têm condições de realizar atividades pedagógicas remotas, mediadas ou não por tecnologias digitais. Por outro lado, professoras(es) também sofrem os efeitos da educação remota, modalidade para a qual não estavam preparadas(os) e, muitas vezes, não possuíam os dispositivos eletrônicos adequados às novas demandas, e foram obrigadas(os) a se adaptar a nova realidade sem ao menos serem convidadas(os) a participar da elaboração do plano emergencial das redes de educação nas quais atuam.

5 De acordo com o IBGE, classe C é composta por famílias com rendimentos entre 4 e 10 salários-mínimos, classe D por famílias com rendimentos entre 2 e 4 salários-mínimos e classe E as famílias que vivem com até 1 salário-mínimo.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) de 2018, publicada pelo IBGE (2020a), levantou dados sobre acesso à **Internet**, televisão e celular nas residências brasileiras, apontando que 79,1% delas têm acesso à **Internet** - 83,8% das urbanas e 49,2% das rurais. Apesar disto a maior parte das redes de ensino adotaram plataformas virtuais de aprendizagem como meio para o desenvolvimento das atividades educacionais durante a pandemia, conforme apresentamos a seguir.

4.2 Durante a pandemia

O Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) e a Rede de Pesquisa Solidária realizaram uma análise da PNAD-COVID-19 (IBGE, 2020), na qual apontam que 5,9 milhões de estudantes da rede pública ficaram sem acesso às atividades escolares durante a pandemia, dos quais 4,3 milhões são negros e indígenas e 1,5 milhões brancos – o que significa que o direito universal à educação está sendo violado e que há três vezes mais não-brancos sem acesso à educação em período de isolamento social.

No informativo “As desigualdades educacionais e a Covid-19”, elaborado pelo núcleo Afro-CEBRAP, Lima, Venturini et al. (2020) ressaltam que “a crise do novo coronavírus fez com que a *Internet* fosse o principal meio de estudo e de disponibilização de materiais didáticos e aulas” e que “o Brasil não comporta um ensino básico à distância público, universalizado e de qualidade”. Destacam que na educação básica, o acesso ao computador é bastante desigual, sendo que 68% de estudantes em fase de alfabetização, 67% no ensino fundamental e 59% no ensino médio não têm computador com acesso à *Internet* em suas residências – se considerada a variável raça/cor, o indicador para o ensino fundamental salta para 75,5% para negros (pretos+pardos) e de 63% para brancos. Ressaltam ainda que estudantes negros têm 2,3 vezes menos acesso à *Internet* por celular (14%) do que os brancos (6%).

Ao olhar especificamente para o direito à educação em período de isolamento social, o estudo do Afro-CEBRAP mostra que as diferenças de acesso às ferramentas tecnológicas implicam no aprofundamento das desigualdades regionais já conhecidas no Brasil: na região norte apenas 49% dos estudantes receberam atividades escolares, enquanto 92% do sul e 87% do sudeste; 91% de estudantes do grupo dos 20% mais ricos receberam atividades, enquanto apenas 75% do grupo dos 20% mais pobres; 89% de estudantes brancos do ensino fundamental receberam atividades, mas entre negros esse percentual é de 77% (LIMA; VENTURINI et al., 2020).

Durante a pandemia da COVID 19, o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE) coordenou a pesquisa nacional “Juventudes e a Pandemia do Coronavírus”, com 33.688 jovens de 15 a 29 anos entrevistados. Os resultados desse estudo revelaram que dentre os estudantes participantes 52% contavam com suporte para o ensino remoto e plataforma digital com mediação de professor; 50% acessavam conteúdos e materiais em aplicativos e plataformas online; 29% vídeos por *Youtube*; 27% conteúdo e exercícios por *WhatsApp*; 14% materiais impressos; 13% aulas em plataforma digital sem mediação de professor; 7% canal de TV aberta mediada por professor; 4% em canal de TV aberta sem nenhuma mediação e 2% aulas por rádio com ou sem mediação – o que mostra que poucos estudantes realizam atividade por aparelho televisivo, se considerarmos que 89% de estudantes têm esse tipo de equipamento em casa. (CONJUVE, 2020).

Esse estudo revela ainda que: 80% das pessoas entrevistadas concordam totalmente ou em parte que “o lado emocional tem atrapalhado os estudos”; 82% que têm “dificuldade de se organizar para estudar à distância”; 80% que “é difícil tirar dúvidas com professores sem contato presencial”; 76% que “a maioria dos professores têm dificuldades para dar aula à distância”; 63% que não têm “ambiente tranquilo para estudar em casa”; 53% que o equipamento utilizado “para estudar é pouco adequado”; e 49% que “tem faltado tempo para conseguir estudar”. A análise desta pesquisa deixa evidente o perigo da evasão escolar, já que 3 em cada 10 estudantes afirmam que já pensaram em não retornar às aulas após a reabertura. O estudo também revela desigualdades raciais reforçadas pela pandemia: enquanto 78% de estudantes brancos têm acesso à **Internet** por computador – instrumento ideal para a realização das atividades educacionais –, apenas 54% de negros têm acesso pelo mesmo meio. O celular é o principal instrumento de estudos, utilizado por 98% das pessoas entrevistadas – e não há diferença racial para este meio.

O Painel TIC COVID-19, realizado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), traz dados relevantes sobre a educação em tempos de pandemia. Dentre jovens com 16 anos ou mais das classes D e E, 75% acessam ao ensino remoto apenas pelo celular, enquanto 11% das classes A e B. O computador é mais acessível às classes A e B (66%) e menos acessível para estudantes das classes C (30%), D e E (11%). Para respondentes das classes A e B, o principal motivo de não acompanhar o ensino remoto foi o fato de não gostar de estudar à distância (43%), seguido de cuidar de casa e familiares (38%) e falta de motivação (35%). Já para as classes D e E, foi a necessidade de procurar um emprego (63%), cuidar da casa e familiares (58%) e falta de ferramentas tecnológicas (48%) (CETIC, 2020).

Os dados apresentados acima por diferentes estudos deixam evidente que as desigualdades educacionais ainda não superadas pela sociedade brasileira vêm se aprofundando em período de isolamento social, neste sentido, se faz necessário, por parte das autoridades governamentais do Estado brasileiro, a tomada de providências imediatas para garantir o direito universal à educação de todas as pessoas.

5 Estudo sobre a cidade de São Paulo

A coleta de dados da pesquisa apresentada neste relatório, realizada na cidade de São Paulo entre os dias 9 de setembro e 20 de novembro do ano de 2020, por meio de entrevistas, alcançou 105 famílias com 372 pessoas, 149 docentes e trabalhadores/as de 116 unidades educacionais públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio regular e técnico, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Escolar de Pessoas Surdas e Educação escolar indígena, além de 13 organizações da sociedade civil. Nos resultados deste estudo, buscamos verificar se o acesso à educação, como direito das crianças e adolescentes, tem se efetivado frente às desigualdades educacionais acentuadas pelas condições impostas pela pandemia do COVID-19, a partir da organização dos dados obtidos que representam essa realidade, e levamos em consideração as variáveis de raça, gênero e renda.

5.1 Percepção das famílias sobre a educação em tempos de pandemia

Os indicadores de desigualdades de raça e gênero de estudantes foram coletados a partir da pesquisa realizada com as famílias. Neste instrumento, a/o responsável apresentou cada uma das pessoas que compõem a residência, considerando idade, gênero, raça/cor, escolaridade, formas de acesso ao ensino remoto/virtual, formas de acesso aos materiais didáticos, rotina em período de isolamento social, estrutura residencial e principais dificuldades para a execução das atividades escolares. A partir da análise de cada uma das pessoas, identificamos desigualdades de acesso aos instrumentos de aprendizagem, às condições para cumprimento das medidas sanitárias, à possibilidade de ficar em isolamento social, à segurança alimentar e nutricional e apoio/suporte no desenvolvimento da rotina acadêmica.

5.1.1 Perfil das famílias entrevistadas

Como destacamos, foram ouvidas 105 famílias do Município de São Paulo, as quais somam 372 pessoas, sendo 185 em idade escolar da educação básica. A **Tabela 10** revela que a maior parte das famílias são compostas por 4 pessoas (37,14%), em seguida por até 3 pessoas (24,76%), por até 2 pessoas (22,86%) e por 5 pessoas (10,48%). Apenas 4,7% têm 6 ou mais pessoas. Quando olhamos especificamente para as famílias com recorte racial, as famílias brancas predominam no grupo de até 3 pessoas (45,45%), as famílias negras e inter- raciais (negras + brancas) têm maior concentração do grupo de 4 pessoas e a única família com presença indígena (negras + indígenas) tem 8 pessoas.

Tabela 10 - Perfil das famílias pesquisadas por grupos de números de pessoas e por raça/cor

Grupos	Total		Negra		Branca		Inter-racial (negra e branca)		Inter-racial (branca e amarela)		Inter-racial (negra e indígena)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2 pessoas	24	22,86	20	27,40	2	18,18	1	5,56	1	50	0	0
3 pessoas	26	24,76	15	20,55	5	45,45	5	27,78	1	50	0	0
4 pessoas	39	37,14	28	38,36	3	27,27	8	44,44	0	0	0	0
5 pessoas	11	10,48	8	10,96	1	9,09	2	11,11	0	0	0	0
6 pessoas	2	1,90	1	1,37	0	-	1	5,56	0	0	0	0
7 pessoas	1	0,95	1	1,37	0	-	0	-	0	0	0	0
8 pessoas	2	1,90	0	-	0	-	1	5,56	0	0	1	100

As 372 pessoas representadas pelas famílias têm maior concentração nos grupos de 0 a 18 anos (49,7%), seguido de 31 a 50 anos (33,6%), conforme apresentamos na **Tabela 11**. O perfil de chefes das famílias respondentes da pesquisa é composto por 49% de pessoas de 31 a 40 anos e 35% de 41 a 50 anos, 62,9% de mulheres e 37% de homens, 78,7% de negros e 19,4% de brancos. Apenas 16 chefes de família, ou 14,81%, são estudantes.

Tabela 11 - Perfil de chefes responsáveis pelas famílias pesquisadas por idade, gênero e raça/cor

Grupos	Nº	%
Até 18 anos	0	-
19 a 25 anos	4	3,70
26 a 30 anos	5	4,63
31 a 40 anos	53	49,07
41 a 50 anos	38	35,19
> 50 anos	8	7,41
Mulher	68	62,96
Homem	40	37,04
Branca	21	19,44
Negra	85	78,70

No que se refere à escolaridade de chefes das famílias respondentes, 17% não concluíram a educação básica, 25% têm ensino médio completo, 16,6% ensino superior incompleto ou cursando e 35,19% têm ensino superior (graduação ou pós-graduação completa ou cursando), sendo os dados desagregados dispostos a seguir, na **Tabela 12**.

Tabela 12 - Grau de escolaridade de chefes responsáveis pelas famílias pesquisadas

Grupos	Nº	%
Ensino Fundamental incompleto	8	7,41
Ensino Fundamental completo	7	6,48
Ensino Médio Incompleto	4	3,70
Ensino Médio completo	27	25,00
Ensino Superior cursando	5	4,63
Ensino Superior interrompido	13	12,04
Ensino Superior concluído	17	15,74
Pós-graduação cursando	6	5,56
Pós-graduação concluída	15	13,89

Neste estudo buscamos identificar as faixas de rendimento das famílias antes e durante a pandemia. Os resultados foram: no período que precede o isolamento social, os respondentes tinham renda familiar concentrada entre 1 e 2 salários mínimos (36,19%) e entre 2 e 3 salários mínimos (20,95%), com menores indicadores para quem vivia com até um salário mínimo (12,38%) e de 3 a 4 (11,43%) salários mínimos. Com o início da quarentena, famílias vivendo com até um salário mínimo passaram de 12,38% para 20,95%, e os grupos entre 1 e 2 salários mínimos e entre 2 e 3 salários mínimos passaram para 35,24% e 19,05%, respectivamente, o que demonstra que ocorreu uma queda na renda de todos os grupos, sendo que aqueles que viviam com 3 a 4 salários mínimos e acima de 4 salários mínimos também tiveram perda de renda e se movimentaram para as faixas inferiores.

Na **Tabela 13**, notamos que nos grupos por raça/cor e gênero, outra realidade aparece: entre as famílias negras entrevistadas, 16,44% viviam com até um salário mínimo e 43,84% entre 1 e 2 salários mínimos, enquanto nenhuma família branca se enquadrava nesses grupos de renda; com o início da pandemia, 24,66% das famílias negras passaram a viver com apenas 1 salário mínimo e 39,73% entre 1 e 2 salários mínimos, enquanto que nenhuma das famílias brancas passaram a ocupar esses grupos de renda. Com a pandemia, o número de famílias inter-raciais vivendo com até um salário mínimo cresceu 300%; já as famílias brancas que tinham renda predominante entre 3 e 4 salários mínimos (36,3%) e acima de 4 salários mínimos (54,5%), tiveram perda de renda e passaram a ter uma distribuição mais ou menos equânime na faixa de 2 a 3 salários mínimos (36,3%), 3 a 4 salários mínimos (27,27%) e acima de 4 salários mínimos (36,36%). Das famílias mistas, compostas por homens e mulheres, 65,38% viviam com até 3 salários mínimos e 34,6% acima de 3 salários mínimos, enquanto para as famílias formadas apenas por mulheres os percentuais são de 80% e 20%, respectivamente.

Tabela 13 - Perfil das famílias pesquisadas por faixas de rendimento, antes e durante a pandemia, por raça/cor e gênero

Grupos	Faixas de rendimento	Antes da pandemia:		Durante pandemia	
		Nº	%	Nº	%
Total	Até R\$ 1.045,00	13	12,38	22	20,95
	Entre R\$ 1.046,00 e R\$ 2.090,00	38	36,19	37	35,24
	Entre R\$ 2.091,00 e R\$ 3.135,00	22	20,95	20	19,05
	Entre R\$ 3.135,00 e R\$ 4.180,00	12	11,43	8	7,62
	A partir R\$ 4.181,00	20	19,05	18	17,14
Negras	Até R\$ 1.045,00	12	16,44	18	24,66
	Entre R\$ 1.046,00 e R\$ 2.090,00	32	43,84	29	39,73
	Entre R\$ 2.091,00 e R\$ 3.135,00	14	19,18	13	17,81
	Entre R\$ 3.135,00 e R\$ 4.180,00	6	8,22	4	5,48
	A partir R\$ 4.181,00	9	12,33	9	12,33
Brancas	Até R\$ 1.045,00	0	-	0	-
	Entre R\$ 1.046,00 e R\$ 2.090,00	0	-	0	-
	Entre R\$ 2.091,00 e R\$ 3.135,00	1	9,09	4	36,36
	Entre R\$ 3.135,00 e R\$ 4.180,00	4	36,36	3	27,27
	A partir R\$ 4.181,00	6	54,55	4	36,36
Inter-raciais	Até R\$ 1.045,00	1	4,76	4	19,05
	Entre R\$ 1.046,00 e R\$ 2.090,00	6	28,57	8	38,10
	Entre R\$ 2.091,00 e R\$ 3.135,00	7	33,33	3	14,29
	Entre R\$ 3.135,00 e R\$ 4.180,00	2	9,52	1	4,76
	A partir R\$ 4.181,00	5	23,81	5	23,81

Tabela 13 - Perfil das famílias pesquisadas por faixas de rendimento, antes e durante a pandemia, por raça/cor e gênero

Grupos	Faixas de rendimento	Antes da pandemia:		Durante pandemia	
		Nº	%	Nº	%
Mista (mulheres e homens)	Até R\$ 1.045,00	11	14,10	20	25,64
	Entre R\$ 1.046,00 e R\$ 2.090,00	27	34,62	23	29,49
	Entre R\$ 2.091,00 e R\$ 3.135,00	13	16,67	13	16,67
	Entre R\$ 3.135,00 e R\$ 4.180,00	10	12,82	7	8,97
	A partir R\$ 4.181,00	17	21,79	15	19,23
Somente mulheres	Até R\$ 1.045,00	2	8,00	2	8,00
	Entre R\$ 1.046,00 e R\$ 2.090,00	10	40,00	13	52,00
	Entre R\$ 2.091,00 e R\$ 3.135,00	8	32,00	6	24,00
	Entre R\$ 3.135,00 e R\$ 4.180,00	2	8,00	1	4,00
	A partir R\$ 4.181,00	3	12,00	3	12,00

No que diz respeito à renda, os dados da **Tabela 14** mostram que entre as 105 famílias pesquisadas, 40% receberam o auxílio emergencial pago pelo governo federal durante a pandemia, sendo que 29,52% receberam o valor de R\$ 600,00 e 10,48% receberam de R\$ 1.200,00. Os outros 60% não acessaram o benefício. Com o recorte raça/cor, observamos que 57,53% das famílias negras e 53,38% das famílias inter-raciais⁶ necessitaram desse auxílio, ao passo que apenas 10% das famílias brancas também precisaram.

Tabela 14 - Grupos de famílias pesquisadas, por tipo de auxílio emergencial e por raça/cor.

Esta família recebe o Auxílio Emergencial?	Total		Negras		Inter-raciais		Brancas	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Grupos								
Sim, de R\$ 600,00.	31	29,52	23	31,51	7	33,33	1	9,09
Sim, de R\$ 1.200,00.	11	10,48	8	10,96	3	14,29	0	-
Não recebe.	63	60,00	42	57,53	11	52,38	10	90,91

⁶ Dentre as 21 famílias inter-raciais, 85,7% têm a composição de pessoas negras e brancas. Apenas 2 famílias são compostas de pessoas brancas e asiáticas e 1 família de pessoas negras e indígenas. Neste sentido, optamos não separar por tipo de família inter-racial em alguns pontos da análise.

Os diferentes estudos citados anteriormente neste relatório mostraram que a emergência do isolamento social, em função das medidas de distanciamento social para conter a transmissão da COVID-19, transformou a dinâmica de vida das famílias, dando à esfera das tecnologias de informação e comunicação cada vez mais relevância para resolução das questões da vida cotidiana. Neste contexto, o acesso aos equipamentos digitais e à *Internet* é determinante na indicação do nível de inclusão e garantia de direitos das pessoas. No entanto, como já apontamos, essa transformação deixou ainda mais evidentes as desigualdades existentes na sociedade brasileira, o que aparece também em nossa pesquisa.

Os dados da *Tabela 15*, a seguir, mostram que do total de famílias respondentes, 97,1% têm acesso à *Internet*, sendo 18,1% do tipo móvel/pacote de dados, 75,24% do tipo a cabo/banda larga com *Wi-Fi* e 3,81% compartilhada/comunitária. As famílias que não têm acesso à *Internet* são negras; aquelas que usam *Internet* móvel/pacote de dados e por acesso compartilhado/comunitário são negras e inter-raciais; em contraposição, todas famílias brancas acessam *Internet* a cabo/banda larga com *Wi-Fi*.

Tipo de internet	Total		Negras		Inter-raciais		Brancas	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim, internet móvel/pacote de dados (recarga)	19	18,10	17	23,29	2	9,52	0	0
Sim, internet a cabo/banda larga com wi-fi	79	75,24	50	68,49	18	85,71	11	100
Sim, internet compartilhada/comunitária (vizinhança, pública)	4	3,81	3	4,11	1	4,76	0	0
Não	3	2,86	3	4,11	0	-	0	0

Quanto ao tipo de equipamento usado para acessar a *Internet* nas residências, os dados das *Tabelas 16 e 17* mostram que esse acesso se dá via celular próprio para 77,14% das famílias, seguido de computador próprio (38,1%), celular compartilhado (26,67%), computador compartilhado (23,81%), *tablet* próprio (14,29%) e *tablet* compartilhado (5,71%). O computador é utilizado por 63,64% das famílias brancas e entre as famílias negras 23,81%, sendo que o principal mecanismo de acesso às redes para as famílias brancas é o computador, e para as famílias negras é o celular. Outros equipamentos citados para o acesso à *Internet* foram televisão e *lan house*. Apenas uma família apontou não ter nenhum tipo de equipamento.

Tipos de equipamento	Total		Negras		Inter-raciais		Brancas	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
celular compartilhado	28	26,67	24	22,86	3	14,29	1	9,09
celular próprio	81	77,14	53	50,48	17	80,95	11	100,00
tablet compartilhado	6	5,71	0	-	2	9,52	4	36,36
tablet próprio	15	14,29	10	9,52	3	14,29	2	18,18
computador compartilhado	25	23,81	15	14,29	6	28,57	4	36,36
computador próprio	40	38,10	25	23,81	8	38,10	7	63,64
Outros: televisão (2), lanhouse (1) e não tem nenhum equipamento (1)								

Tabela 17 - Equipamento mais utilizado nas famílias pesquisadas para acesso à internet

Tipo de ferramenta	Total	
	Nº	%
celular	81	77,14
tablet	0	-
computador	23	21,90
Outros: não tem nenhuma ferramenta		

Observamos, na **Tabela 17**, que o celular, embora não seja o equipamento ideal para a realização de atividades educacionais, é o principal mecanismo de acesso à **Internet** para 77,14% das famílias entrevistadas. A frequência no uso desses equipamento em atividades de ensino remoto é apresentada na **Tabela 24**.

5.1.2 Perfil e condições de estudos de crianças e adolescentes em idade escolar

Esta pesquisa priorizou territórios periféricos em que há maior concentração de população negra, a fim de compreendermos, em especial, a realidade educacional de crianças e adolescentes negras e negros no período de isolamento social. Por esse motivo, os percentuais aqui destacados referem-se aos grupos com recorte de raça/cor e gênero.

A partir das respostas obtidas com as famílias, elaboramos o perfil das crianças e adolescentes por pertencimento étnico-racial, faixa etária e gênero, conforme apresentamos na **Tabela 18**. No universo pesquisado, identificamos 43,7% de meninas negras, 39,9% de meninos negros, 8,7% de meninas brancas e 7,6% meninos brancos. Em relação aos grupos etários, a maioria é de crianças entre 6 e 12 anos (49,19%), e outras fixas etárias formam grupos de 13 e 18 anos (26,49%), 4 a 5 anos (14,59%) e 0 a 3 anos (8,65%). Esse universo é majoritariamente composto de mulheres, pessoas negras e estudantes do ensino fundamental.

Tabela 18 - Perfil de estudantes que integram as famílias pesquisadas por grupos de idade, por gênero e por raça/cor

Grupos de idade	Total		Meninas negras		Meninos negros		Meninas brancas		Meninos brancos	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
0 a 3 anos	16	8,65	8	10	5	6,94	1	6,25	2	14,29
4 a 5 anos	27	14,59	15	18,75	9	12,50	2	12,5	1	7,14
06 a 12 anos	91	49,19	36	45	35	48,61	12	75	8	57,14
13 a 18 anos	49	26,49	21	26,25	23	31,94	1	6,25	3	21,43
Total	183	100	80	100	72	100	16	100	14	100

Quanto ao nível de ensino predominante entre pessoas em idade escolar que compõem as famílias pesquisadas, a maioria deste grupo formado por crianças e adolescentes se encontra no Fundamental I (40,32%), fase importante do processo de alfabetização; na Educação Infantil (26,88%), no Ensino Fundamental II (22,04%) e no Ensino Médio (10,75%).

Tabela 19 - Perfil de estudantes que integram as famílias pesquisadas por escolaridade, por gênero e por raça/cor

Níveis da ensino	Total		Meninas negras		Meninos negros		Meninas brancas		Meninos brancos	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Educação Infantil	50	26,88	26	31,71	17	23,61	3	18,75	3	21,43
Ensino Fundamental I	75	40,32	29	35,37	28	38,89	10	62,5	7	50,00
Ensino Fundamental II	41	22,04	14	17,07	20	27,78	3	18,75	4	28,57
Ensino Médio	20	10,75	13	15,85	7	9,72	0	0	0	-
Total	186	100,00	82	100	72	100,00	16	100	14	100,00

Sobre o acesso ao material didático utilizado durante a pandemia, os dados da **Tabela 20**, apresentada abaixo, mostram que 74,5% dos participantes afirmaram ter recebido instrumentos/recursos pedagógicos e 24,86% não receberam. Entretanto, quando os dados são desagregados por gênero e cor/raça, identificam-se disparidades: enquanto 60,98% do total das meninas negras tiveram acesso a material didático pedagógico, esse indicador é de 81,94% para meninos negros, 93,75% para meninas brancas e 100% para os meninos brancos. Quando comparamos esses dados aos indicadores de realização das atividades escolares remotas/virtuais apresentados mais à frente, na **Tabela 22**, identificamos que as meninas negras foram mais afetadas em razão de dificuldades que encontraram para a realização das atividades escolares durante a pandemia, inclusive, em sua modalidade virtual.

Tabela 20 - Número de estudantes que tiveram acesso ao material didático durante a pandemia, por raça/cor e gênero

Receberam/recebem material didático durante a pandemia	Total		Negras		Brancas		Meninas negras		Meninos negros		Meninas brancas		Meninos brancos	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim	138	74,59	109	70,78	29	96,67	50	60,98	59	81,94	15	93,75	14	100
Não	46	24,86	45	29,22	1	3,33	32	39,02	13	18,06	1	6,25	0	0

Por um lado, a principal estratégia adotada pelas redes de ensino são os ambientes virtuais de aprendizagem, com plataformas online de educação à distância, contudo, por outro lado, os dados desta pesquisa revelam que a principal forma de acesso ao ensino ainda é por material impresso retirado na escola (49,28%) ou enviado pelo correio (23,91%). Materiais recebidos por *e-mail* (5,8%), por *WhatsApp* (8,7%), por redes sociais (0,72%) e por plataforma de ensino à distância (13,77%), demonstram que o acesso à educação escolar por meios que dependem da *Internet*, contempla apenas 29% das pessoas pesquisadas.

Tabela 21 - Principal forma de acesso aos materiais didáticos, por gênero e raça/cor

Forma de acesso aos materiais	Total		Meninas negras		Meninos negros		Meninas brancas		Meninos brancos	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Impresso, pelo correio	33	23,91	15	28,30	15	25,42	1	6,67	2	14,29
Impresso, retirado na escola	68	49,28	26	49,06	31	52,54	6	40,00	5	35,71
Digital, por e-mail	8	5,80	3	5,66	5	8,47	0	-	0	-
Digital, por WhatsApp	12	8,70	3	5,66	2	3,39	2	13,33	5	35,71
Digital, por redes sociais	1	0,72	0	-	1	1,69	0	-	0	-
Digital, por plataforma de ensino à distância	19	13,77	6	11,32	5	8,47	6	40,00	2	14,29

Na **Tabela 22** apresentamos os dados referentes ao perfil das crianças e adolescentes integrantes das famílias participantes que têm realizado ou não as atividades à distância na educação básica. Verificamos que 70,65% do total dessas pessoas está realizando tarefas escolares durante a pandemia, porém esse indicador cai para 58,54% entre as meninas negras e está acima da média para meninos negros (76,39%), meninas brancas (87,5%) e meninos brancos (92,86%). Neste aspecto, observamos que os dados sobre o direito à educação em período de isolamento social refletem a pirâmide racial brasileira, em que as mulheres negras estão na base, seguidas de homens negros, mulheres brancas e homens brancos. Mas o que justificaria essas diferenças, já que estamos falando de educação pública? As narrativas de profissionais da educação sobre a participação de estudantes e suas justificativas nos ajudam a encontrar razões que explicam as profundas desigualdades enfrentadas por meninas e negras/os, as quais apontaremos mais adiante.

Tabela 22 - Perfil de estudantes que têm realizado as atividades remotas/virtuais, por raça/cor e gênero

Grupos	Sim		Não	
	Nº	%	Nº	%
Total	130	70,65	54	29,35
Negras/os	103	66,88	51	33,12
Branças/os	27	90,00	3	10,00
Meninas	62	63,27	36	36,73
Meninos	68	79,07	18	20,93
Meninas negras	48	58,54	34	41,46
Meninos negros	55	76,39	17	23,61
Meninas brancas	14	87,50	2	12,50
Meninos brancos	13	92,86	1	7,14

Com relação à questão sobre a frequência com que as crianças e adolescentes dessas famílias realizam as atividades escolares, observamos nos dados da **Tabela 23** que os indicadores de 2 vezes por semana ou 5 vezes ou mais por semana são os maiores para meninas negras (17,07% e 14,63%) e meninos negros (34,72% e 19,44%). Para meninas brancas notamos certa proximidade entre diferentes indicadores de frequência (18,75% para 1 vez por semana; 12,5% para 2 vezes por semana; 18,75% para 3 vezes por semana; 18,75% para 4 vezes por semana; e 18,75% para 5 vezes ou mais por semana). Os meninos brancos são os que apresentaram maior percentual no indicador de frequência superior (5 vezes ou mais por semana), 42,86%, e, contraditoriamente, também maior percentual no indicador de frequência inferior (1 vez por semana), 28,57%. Em outras palavras, 57,1% dos meninos brancos estudam 3 vezes ou mais por semana, enquanto 56,2% das meninas brancas, 38,8% dos meninos negros e 34,1% das meninas negras. Desta forma, os dados apontam que os meninos brancos têm mais tempo e oportunidade de estudos.

Tabela 23 - Frequência semanal com que estudantes realizam atividades remotas, total, por raça/cor e por gênero

Se sim, com que frequência	Total		Meninas negras		Meninos negros		Meninas brancas		Meninos brancos	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1 vez por semana	15	8,15	6	7,32	2	2,78	3	18,75	4	28,57
2 vezes por semana	42	22,83	14	17,07	25	34,72	2	12,50	1	7,14
3 vezes por semana	24	13,04	10	12,20	9	12,50	3	18,75	2	14,29
4 vezes por semana	14	7,61	6	7,32	5	6,94	3	18,75	0	-
5 vezes ou mais por semana	35	19,02	12	14,63	14	19,44	3	18,75	6	42,86

Conforme os dados dispostos na **Tabela 24**, o celular foi indicado como principal equipamento utilizado para a realização das atividades escolares remotas para 58,46% dos respondentes, já o computador e o **tablet** foram apontados por 38,4% e 2,31%, respectivamente.

Ferramenta	Nº	%
Celular	76	58,46
Tablet	3	2,31
Computador	50	38,46
Equipamentos de casa de familiares e/ou vizinhos	0	-
Televisão	0	-

A seguir compomos um ranking com os principais motivos apresentados pelas famílias para a não realização das atividades escolares remotas/ virtuais (**Tabela 25**). Essa ordenação é importante tendo em vista que os dados levantados demonstraram um expressivo número de estudantes que, mesmo após 6 meses de fechamento das escolas, ainda não tinham acessado os materiais didáticos/pedagógicos. Quase metade dos que não realizaram as atividades (44,4%), responderam que não faziam as atividades escolares porque não tinham material/ recurso pedagógico disponível, além de outras dificuldades, tais como a falta de equipamentos adequados, como computadores e **tablets**, e de acesso à **Internet**. Também foram citados problemas para a adaptação e organização da nova rotina de atividades/acompanhamento, bem como problemas psicossociais.

Nº	Motivo
1º	Não recebeu os materiais
2º	Não tem equipamento
3º	Não tem acesso à internet
4º	Excesso de atividades enviadas pela escola
5º	Dificuldade de acesso aos materiais (não encontram as atividades, classroom)
6º	Disciplina
7º	Desânimo
8º	Dificuldade com falta de acompanhamento presencial
9º	Concentração
10º	Rotina
11º	Precisa de óculos.
12º	Não recebeu orientações para realizar as atividades
13º	Isolamento
14º	Excesso de tarefas domésticas da pessoa cuidadora
15º	Educação infantil não recebe atividades
16º	Dificuldade de compreender o conteúdo
17º	Desemprego
18º	A pessoa responsável não consegue fazer orientação pedagógica porque tem que trabalhar

Sobre a existência de tempo e espaço adequado para os estudos, 35,71% das famílias pesquisadas apontaram que as crianças e adolescentes não têm horário reservado para as atividades escolares, e 38,46% afirmaram que não elas têm espaço adequado para estudar (cadeira, mesa, iluminação etc.).

Tabela 26 - Número de estudantes das famílias pesquisadas que têm espaço adequado e horário reservado para estudos e realização das atividades escolares na residência

Perguntas	Sim		Não	
	Nº	%	Nº	%
As crianças e adolescentes desta família têm horário reservado para os estudos e realização das tarefas escolares?	117	64,29	65	35,71
As crianças e adolescentes desta família têm espaço reservado para estudos (com cadeira, mesa, iluminação)?	112	61,54	70	38,46

Esta pesquisa mostrou ainda que as crianças e adolescentes nem sempre contaram com suporte de pessoas adultas de sua família para acompanhar as atividades remotas/virtuais. Nos dados apresentados na **Tabela 27**, observamos que, no universo pesquisado, 47,18% tiveram algum tipo de apoio para realizar as atividades escolares, 34,36% tiveram apoio às vezes e 18,46% não tiveram nenhum apoio.

Tabela 27 - Número de pessoas em idade escolar que têm ajuda das pessoas adultas na realização das atividades remotas/virtuais

Resposta	Nº	%
Sim	92	47,18
Às vezes	67	34,36
Não	36	18,46

Na **Tabela 28**, apresentamos um ranking das respostas obtidas das famílias sobre os motivos ou dificuldades que tiveram para amparar as(os) estudantes nas atividades escolares remotas, dentre os quais destacamos: falta de tempo; concomitância das atividades escolares com o horário de trabalho das pessoas responsáveis; despreparo em relação aos conteúdos; e falta de equipamentos.

Tabela 28 - Ranking das formas de suporte oferecido pelas pessoas adultas ou motivos de não acompanhamento das atividades escolares

Nº	Se ajuda, explique como.	Se não ajuda, qual o motivo?
1º	Acompanhamento da realização das atividades	Tempo.
2º	Tira dúvidas	Concomitância das atividades escolares com o horário de trabalho das pessoas responsáveis.
3º	Ajudando nas dificuldades específicas	Não se lembra dos conteúdos/ se sentem desatualizados com os conteúdos.
4º	Pesquisa de materiais pedagógicos e conteúdos	Falta de equipamento.
5º	Horário reservado	Conteúdos difíceis.
6º	Explica o conteúdo	Falta de habilidade.
7º	Dividindo as tarefas de acompanhamento entre mãe e pai	Não consegue.
8º	Fazendo contato com professora.	Excesso de atividades enviadas pela escola.
9º	Elaborando atividades pedagógicas	Falta de didática.
10º	Organiza a ajuda dos irmãos.	Dificuldade de acompanhar as ferramentas online.
11º	Ajuda a usar as ferramentas tecnológicas	Atividades domésticas.
12º	Nas folgas	Acúmulo de funções.
13º	Leitura	Desgaste das relações.
14º	Trabalho meio período facilita	Desgaste emocional.
15º	Antes de trabalhar, no horário de almoço e à noite, que não são horários de trabalho	Falta de paciência.

Tabela 28 - Ranking das formas de suporte oferecido pelas pessoas adultas ou motivos de não acompanhamento das atividades escolares

Nº	Se ajuda, explique como.	Se não ajuda, qual o motivo?
16º	Estabelece rotina.	
17º	Acompanhando grupo de WhatsApp da escola	
18º	Compartilhando os conhecimentos	

Notamos que, além desses motivos preponderantes, outros problemas importantes foram apontados pelos respondentes: inabilidade em lidar com as atividades pedagógicas, dificuldades com os conteúdos e com as ferramentas tecnológicas, sobrecarga de trabalho e problemas de natureza emocional.

Destacamos também que crianças e adolescentes que contaram com o acompanhamento das/os responsáveis, em geral, tiveram esse apoio durante a realização das atividades e nos momentos de dúvidas e dificuldades específicas, além de suporte para pesquisa, diálogo com a escola e organização para a rotina de estudos. Esta pesquisa indica que um dos principais impeditivos para que as famílias pudessem acompanhar as atividades remotas/virtuais de suas crianças e adolescentes diz respeito à sobrecarga de trabalho das famílias, pois ainda tinham que dar conta da sobrevivência e da rotina do dia a dia, com o trabalho remunerado, doméstico, cuidados com a manutenção dos vínculos familiares a saúde da família etc. Portanto, tinham que adequar essa rotina para incluir mais essa tarefa que era o acompanhamento das atividades escolares remotas/virtuais das crianças e adolescentes. No próximo tópico, voltaremos a tratar dessa questão.

5.1.3 Dinâmica familiar

Os dados apresentados na *Tabela 29* tratam das condições de trabalho dessas famílias durante a pandemia, o que nos dá algumas pistas sobre os reflexos dessa realidade para as famílias negras. Identificamos que 28,1% do total de responsáveis pelas famílias trabalhou presencialmente desde o início da pandemia. Entretanto, com dados desagregados por raça/cor, esse indicador é de 33,72% para responsáveis das famílias negras é de apenas 8% das famílias brancas. Os dados mostram ainda que 30,58% do total de pessoas responsáveis pelas famílias estava em trabalho remoto, e 17,36% já esteve trabalhando assim, porém, retornaram ao trabalho presencial, num total de 47,94%. Com dados desagregados por raça/cor, 39,53% de pessoas responsáveis pelas famílias negras estava trabalhando remotamente ou teve trabalho remoto em algum momento durante o período de isolamento, ao passo que temos o índice de 84% nas famílias brancas. Esse quadro mostra que, potencialmente, as crianças de famílias brancas tiveram maior percentual de presença de seus familiares durante o período de pandemia, ao contrário do que ocorreu com as crianças de famílias negras. Além disso, quando falamos dos fatores estruturais que permitem acesso aos equipamentos e à *Internet*, a taxa de desemprego de pessoas responsáveis pelas famílias negras é de 9,3%, enquanto para as famílias brancas é de 4%.

Tabela 29 - Formato de trabalho realizado pelas pessoas responsáveis pela família durante o isolamento social, total e por raça/cor

Respostas	Total		Famílias Negras		Famílias Brancas	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
em trabalho remoto devido ao isolamento social desde o início da pandemia;	37	30,58	19	22,09	6	24,00
retornaram ao trabalho presencial, apesar de ter cumprido um período de isolamento social;	21	17,36	15	17,44	15	60,00
estão trabalhando presencialmente desde o início da pandemia;	34	28,10	29	33,72	2	8,00
trabalham de vez em quando, fora de casa;	18	14,88	14	16,28	1	4,00
trabalho de vez em quando, em casa;	2	1,65	1	1,16	0	-
não estão trabalhando.	9	7,44	8	9,30	1	4,00

Em termos gerais, levando em conta o universo das famílias pesquisadas, identificamos seis principais mudanças trazidas pela pandemia:

- I.** Aumento da dedicação à rotina de crianças e adolescentes (55,2%);
- II.** Redução dos rendimentos financeiros (48,5%);
- III.** Sobrecarga das atividades domésticas (44,7%);
- IV.** Fortalecimento do convívio intrafamiliar (42,8%);
- V.** Redução dos estímulos de aprendizagem devido ao fechamento das escolas (41,9%);
- VI.** Não ter com quem deixar as crianças e adolescentes para continuar trabalhando (34,2%).

Entretanto, quando observadas as respostas das famílias negras, identificamos uma pequena alteração na ordem dessas transformações:

- I.** Redução dos rendimentos financeiros (49,3%);
- II.** Aumento da dedicação à rotina de crianças e adolescentes (47,9%);
- III.** Redução dos estímulos de aprendizagem devido ao fechamento das escolas (39,7%);
- IV.** Sobrecarga de atividades domésticas (36,9%);
- V.** Fortalecimento do convívio intrafamiliar (34,2%);
- VI.** Não ter com quem deixar as crianças e adolescentes para continuar trabalhando (31,5%).

Nenhuma das pessoas das famílias brancas apontou como dificuldade “aumento dos conflitos e/ou situações de violência intrafamiliares”, “diminuição do número de refeições realizadas pelos membros da família”, “mudança ou perda de residência/território”, “membros da família contaminados e/ou falecidos pela COVID-19”, problemáticas estas que afetaram apenas as famílias negras e inter-raciais entrevistadas, conforme os dados apresentados na **Tabela 30**. Outros impactos da pandemia sobre a família citados pelos respondentes foram: desemprego, tempo para dedicação à leitura, desenho e música, falta de convivência com amigos, stress, crise de ansiedade, insegurança, incerteza, inquietação e medo de se contaminar.

Tabela 30 - Impactos da pandemia identificados pelas famílias pesquisadas, total e por raça/cor

Quais foram os principais impactos da pandemia sobre a sua família?	Total		Famílias Negras		Famílias Brancas		Famílias Inter-raciais	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Redução dos rendimentos financeiros	51	48,57	36	49,32	7	63,64	8	38,10
Aumento dos rendimentos financeiros	6	5,71	5	6,85	0	-	1	4,76
Não ter com quem deixar as crianças e adolescentes para continuar trabalhando	36	34,29	23	31,51	6	54,55	6	28,57
Aumento da dedicação à rotina das crianças e adolescentes	58	55,24	35	47,95	8	72,73	14	66,67
Redução dos estímulos de aprendizagem devido ao fechamento das escolas	44	41,90	29	39,73	7	63,64	7	33,33
Aumento dos estímulos de aprendizagem com o acompanhamento de familiares.	17	16,19	11	15,07	1	9,09	4	19,05
Fortalecimento do convívio intrafamiliar	45	42,86	25	34,25	8	72,73	11	52,38
Sobrecarga de atividades domésticas.	47	44,76	27	36,99	8	72,73	11	52,38
Aumento dos conflitos e/ou situações de violência intrafamiliares	7	6,67	5	6,85	0	-	1	4,76
Diminuição do número de refeições realizadas pelos membros da família	6	5,71	4	5,48	0	-	1	4,76
Doenças psicológicas	13	12,38	8	10,96	1	9,09	3	14,29
Mudança ou perda de residência/território	8	7,62	7	9,59	0	-	0	-
Membros da família contaminados e/ou falecidos pela COVID-19	9	8,57	8	10,96	0	-	0	-
Outros: maior atenção aos filhos, ansiedade, desemprego, tempo para dedicação à leitura, desenho e música, falta de convivência com amigos, stress, crise de ansiedade, insegurança, incerteza, inquietação, medo de se contaminar.								

Esta pesquisa também levantou informações sobre a rotina das crianças e adolescentes durante o período de isolamento social, considerando o recorte de gênero (75 famílias entrevistadas têm meninas nesses grupos geracionais e 66 famílias têm meninos), como podemos observar na **Tabela 31**.

Buscamos identificar atividades presentes na rotina de crianças e adolescentes das famílias pesquisadas, os quais dizem respeito aos estudos, ao acesso à cultura, às brincadeiras individuais e coletivas, ao uso de equipamentos tecnológicos, aos cuidados domésticos e ao trabalho. Neste sentido, os dados apresentados mostraram que as principais atividades realizadas, tanto para meninas como para meninos, foram: uso de equipamentos eletrônicos e **Internet**; televisão; estudar; brincar em casa; organizar coisas pessoais. Os resultados revelam também que o percentual de meninos que se dedica ao menos 6 horas aos estudos (15%) é aproximadamente o dobro comparado às meninas (8%), conforme afirmaram as famílias pesquisadas, sendo que as principais diferenças de gênero reveladas pelos resultados foram: as meninas praticam mais desenho, pintura, leitura, bem como dedicam-se mais aos serviços domésticos; os meninos, por sua vez, brincam mais na rua, jogam mais videogame e praticam mais esporte que as meninas.

Tabela 31 - Horas de atividades cotidianas de crianças e adolescente das famílias pesquisadas durante o período de isolamento social, por gênero

Tipo de atividade	Sim		Até 2 horas		Até 4 horas		Até 6 horas		Até 8 horas		Até 10 horas		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Meninas	Assistir televisão	69	92,00	29	38,67	24	32,00	10	13,33	4	5,33	0	0
	Assistir vídeo via internet	72	96,00	33	44,00	22	29,33	11	14,67	4	5,33	0	-
	Brincadeiras coletivas e populares (rouba bandeira, queimada, elástico, amarelinha, adoleta, bambolê, bandeirinha etc.)	37	49,33	23	30,67	6	8,00	5	6,67	0	-	0	-
	Brincar em casa	63	84,00	25	33,33	19	25,33	10	13,33	1	1,33	4	5,33
	Brincar na rua	25	33,33	17	22,67	2	2,67	3	4,00	0	-	0	-
	Cuidar de outros familiares	6	8,00	2	2,67	1	1,33	1	1,33	0	-	1	1,33
	Desenho e pintura	56	74,67	45	60,00	6	8,00	3	4,00	1	1,33	0	-
	Estudar	65	86,67	39	52,00	18	24,00	6	8,00	0	-	1	1,33
	Internet (redes sociais)	51	68,00	20	26,67	19	25,33	5	6,67	5	6,67	0	-
	Jogar videogame	23	30,67	17	22,67	3	4,00	0	-	0	-	0	-
	Leitura de livros	47	62,67	43	57,33	2	2,67	1	1,33	0	-	1	1,33
	Limpar a casa	39	52,00	31	41,33	5	6,67	0	-	0	-	0	-
	Organizar as coisas pessoais	65	86,67	57	76,00	3	4,00	1	1,33	0	-	0	-
	Praticar esportes	29	38,67	21	28,00	4	5,33	1	1,33	0	-	0	-
	Preparar refeições	27	36,00	23	30,67	2	2,67	0	-	0	-	0	-
	Trabalhar fora de casa	3	4,00	0	-	1	1,33	1	1,33	0	-	0	-
	Trabalhar em casa	8	10,67	2	2,67	2	2,67	3	4,00	0	-	0	-
Uso de equipamentos eletrônicos (celular, computador, tablet)	72	96,00	26	34,67	20	26,67	13	17,33	7	9,33	3	4,00	

Tabela 31 - Horas de atividades cotidianas de crianças e adolescente das famílias pesquisadas durante o período de isolamento social, por gênero

Tipo de atividade	Sim		Até 2 horas		Até 4 horas		Até 6 horas		Até 8 horas		Até 10 horas	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Assistir televisão	65	98,48	34	51,52	22	33,33	5	7,58	3	4,55	1	1,52
Assistir vídeo via internet	61	92,42	25	37,88	21	31,82	7	10,61	4	6,06	2	3,03
Brincadeiras coletivas e populares (rouba bandeira, queimada, elástico, amarelinha, adoleta, bambolê, bandeirinha etc.)	28	42,42	19	28,79	4	6,06	4	6,06	1	1,52	0	-
Brincar em casa	57	86,36	33	50,00	10	15,15	9	13,64	1	1,52	2	3,03
Brincar na rua	26	39,39	9	13,64	2	3,03	3	4,55	0	-	0	-
Cuidar de outros familiares	10	15,15	6	9,09	2	3,03	2	3,03	0	-	0	-
Desenho e pintura	37	56,06	31	46,97	3	4,55	1	1,52	0	-	0	-
Estudar	58	87,88	34	51,52	14	21,21	8	12,12	2	3,03	0	-
Internet (redes sociais)	48	72,73	17	25,76	11	16,67	10	15,15	5	7,58	2	3,03
Jogar videogame	43	65,15	25	37,88	11	16,67	2	3,03	2	3,03	1	1,52
Leitura de livros	33	50,00	29	43,94	1	1,52	1	1,52	1	1,52	0	-
Limpar a casa	33	50,00	29	43,94	0	-	0	-	1	1,52	0	-
Organizar as coisas pessoais	56	84,85	49	74,24	3	4,55	2	3,03	0	-	0	-
Praticar esportes	29	43,94	24	36,36	2	3,03	1	1,52	0	-	0	-
Preparar refeições	18	27,27	16	24,24	0	-	1	1,52	0	-	0	-
Trabalhar fora de casa	2	3,03	0	-	0	-	1	1,52	1	1,52	0	-
Trabalhar em casa	1	1,52	0	-	0	-	1	1,52	1	1,52	0	-
Uso de equipamentos eletrônicos (celular, computador, tablet)	63	95,45	20	30,30	14	21,21	9	13,64	12	18,18	5	7,58
Outros: aulas de canto; instrumentos musicais.												

Buscamos nesta pesquisa revelar as percepções das pessoas responsáveis que responderam ao questionário quanto a possível existência de diferenças entre meninas e meninos, especialmente, no que diz respeito à dedicação aos estudos. Os resultados obtidos foram que apenas 19% identificaram diferenças, entretanto, não apontaram tendências masculinas ou femininas, como podemos observar, a seguir, nos dados da **Tabela 32** – as mesmas coisas que algumas famílias apontam ser características das meninas, outras dizem ser características dos meninos, contudo, algumas respostas revelam a permanência de estereótipos de gênero.

Tabela 32 - Percepções das diferenças de dedicação, por gênero		
Há diferença na forma de estudar das meninas e dos meninos?	Nº	%
Sim	20	19,05
Não	85	80,95
Ranking das diferenças citadas:		
Meninas são mais dedicadas		
Meninos são mais dedicados		
Sempre tem um que gosta de estudar mais do que o outro		
Porque um recebeu material e o outro não		
Meninos são dispersos		
Meninos fazem sozinhos, meninas precisam de ajuda		
Menino não gosta de estudar		
Menino mais esperto, menina mais lenta		
Meninas têm mais vontade		

Observamos nesta pesquisa, de modo geral, há um certo equilíbrio quanto ao tempo que as pessoas responsáveis dedicam para as meninas ou para os meninos das famílias pesquisadas. Uma possível explicação para isso, é o fato de que a maior parte das famílias pesquisadas era responsável apenas por meninas ou por meninos, e quando na presença dos dois, havia diferença de idade entre eles, poucas pessoas associaram as dificuldades ou facilidades de aprendizagem ao gênero.

Tabela 33 - Diferença ou não de tempo dedicado às meninas e aos meninos		
Grupos	Nº	%
Meninas	41	39,05
Meninos	42	40,00
Ambos	22	20,95
Ranking das justificativas:		
Diferença de idade e ano que está cursando		
Porque só tenho meninas		
Porque só tenho meninos		
Menino tem mais dificuldade de interpretar textos		
Menina tem mais dificuldade em compreender o que é para fazer/responder		

Para 64,7% das famílias, a adaptação às atividades escolares virtuais/ remotas ou por meio de livros com atividades dirigidas foi regular, enquanto 19% acharam difícil e apenas 16,1% fácil. Os aspectos apontados por aquelas que responderam difícil e regular referem-se às dificuldades com as ferramentas tecnológicas, ao espaço e materiais adequados ao estudo, às dificuldades de aprendizagem, ausência de suporte de professores e da escola, falta de acesso aos materiais e inexistência de autonomia necessária para a educação à distância. Para as famílias que tiveram facilidade, os pontos positivos foram espaço e materiais adequados para o estudo, o acompanhamento de docentes, os materiais didáticos e os conteúdos.

Tabela 34 - Facilidades ou dificuldades de adaptação das crianças e adolescentes às atividades escolares remotas ou por meio de materiais com atividades dirigidas

Resposta	Nº	%
Fácil	17	16,19
Regular	68	64,76
Difícil	20	19,05
Explique		
Difícil ou regular:		
Sente falta do espaço físico da escola		
Falta de conhecimento		
Dificuldade de aprendizagem		
Falta de suporte da escola		
Falta de atenção		
Falta de tempo		
Falta de didática		
Dificuldade para encontrar as atividades a serem realizadas		
Não ter o hábito de estudar sozinho		
Falta de vontade e estímulo na plataforma		
Falta de interesse		
Proposta chata para estudante		
Falta dos amigos		
Muitos estímulos diferentes ao mesmo tempo, como na internet		

Tabela 34 - Facilidades ou dificuldades de adaptação das crianças e adolescentes às atividades escolares remotas ou por meio de materiais com atividades dirigidas

Resposta	Nº	%
Equipamento precário		
Muita cobrança		
Acesso limitador		
Falta de professor para orientar e tirar dúvidas		
Dificuldade com o classroom		
Demora para entrega dos materiais.		
Atividades mal formuladas e com erros		
Fácil		
Atividades lúdicas facilitaram		
Atividades com roteiro de estudos e pesquisas		
Tutor tira dúvidas		
Professora tira dúvidas		

Por outro lado, os dados apresentados a seguir, na **Tabela 35**, mostram que a maioria das/os respondentes escolheu as categorias: “Uso das tecnologias” (59,05%), “Acesso a equipamento (computador, *tablet*, celular)” (67,62%), “Acesso à *Internet*” (72,38%) para descrever as facilidades de realização das atividades de ensino remoto. As categorias apontadas como “regular”, pela maior parte das famílias pesquisadas, foram “Tempo para acompanhamento/suporte com dúvidas (64,76%) e “Disciplina” (60%). Já entre as categorias que mais apareceram como “difícil” foram: “Interação do grupo escolar” (49,52%), “Ansiedade pelas mudanças geradas pela pandemia (40,95%), e “Criação de rotina” (40,95%).

5.1.4 Interlocução com as escolas e percepções da educação à distância

Tabela 35 - Facilidades ou dificuldades da rotina escolar remota para as/os estudantes identificadas pelas famílias

Categorias	Fácil		Regular		Difícil	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Tempo para acompanhamento/ suporte com dúvidas	17	16,19	68	64,76	20	19,05
Conteúdo	35	33,33	57	54,29	13	12,38
Dúvidas	27	25,71	57	54,29	21	20,00
Material didático	44	41,90	46	43,81	15	14,29
Uso das tecnologias	62	59,05	29	27,62	14	13,33
Acesso à equipamento (computador, tablet, celular)	71	67,62	22	20,95	12	11,43
Acesso à internet	76	72,38	21	20,00	8	7,62
Espaço para estudo	55	52,38	40	38,10	10	9,52
Acompanhamento à distância da escola	26	24,76	40	38,10	39	37,14
Acompanhamento à distância da professora/do professor docente	29	27,62	37	35,24	39	37,14
Ansiedade pelas mudanças geradas pela pandemia	7	6,67	55	52,38	43	40,95
Criação de rotina	9	8,57	53	50,48	43	40,95
Disciplina	5	4,76	63	60,00	37	35,24
Interação do grupo escolar	11	10,48	42	40,00	52	49,52

Outros: Demora para acessar o site; percepção da importância do conteúdo a ser aprendido; nervoso; falta de contato com a escola e amigos; sedentarismo; falta de interação; celular.

Apesar de todas as novas demandas trazidas pelo contexto de pandemia para a gestão escolar e as equipes pedagógicas, muitas escolas têm conseguido manter contato com as famílias dos/das estudantes, como mostramos na **Tabela 36**. Dentre as famílias respondentes, 42,86% das famílias informaram não ter havido contato com as escolas durante o período das aulas suspensas, e 57,14% afirmaram ter recebido algum tipo de contato da escola por meio de ligação telefônica, mensagens via **WhatsApp** ou mesmo visita domiciliar. Esses contatos tiveram diferentes finalidades: buscar informações sobre estudantes e suas famílias, solicitar documentos, realizar matrícula, informar sobre reuniões, atividades de avaliação, participação e faltas de estudantes, entregar materiais didáticos, cestas básicas, leite e cartão alimentação, orientar a utilização dos materiais didáticos, tirar dúvidas e acompanhar o desenvolvimento de estudantes e oferecer suporte pedagógico e psicológico.

Tabela 36 - Número de famílias pesquisadas que receberam contato da escola durante a pandemia		
	Nº	%
Sim	60	57,14
Não	45	42,86
Razão dos contatos:		
Retirar documentos		
Retirar cesta básica		
Saber o estado de saúde da família		
Ter informação sobre as crianças		
Para tirar dúvidas		
Acompanhar o desenvolvimento dos estudantes		
Oferecer suporte para os estudos		
Para tratar de matrícula		
Para orientar sobre o uso dos materiais		
Entregar atividades de avaliação		
Para falar sobre materiais errados		
Para informar sobre cartão merenda		
Para informar sobre Leve Leite		
Retirar materiais		
Teste COVID		
Acompanhamento dos estudos		
Reunião de mãe e pais		
Para oferecer esclarecimentos		

Tabela 36 - Número de famílias pesquisadas que receberam contato da escola durante a pandemia	
Informar sobre provas	
Informar mudanças, reuniões e comunicados	
Para saber se precisa de ajuda	
Para saber sobre a adaptação	
Informações administrativas	
Criação de grupos no WhatsApp	
Suporte pedagógico	
Suporte Emocional	
Faltas	
Informar a dinâmica das aulas	

Em relação ao problema da insegurança alimentar que atingiu as famílias durante a pandemia, esta pesquisa identificou que 36,19% das famílias entrevistadas receberam algum tipo de auxílio alimentação ou cesta básica fornecidos pelo órgão oficial ao qual a escola das crianças e adolescentes está vinculada, conforme dados apresentados na **Tabela 37**.

Tabela 37 - Número de famílias que recebem algum tipo de auxílio alimentação do órgão responsável pela gestão da escola, total e por raça/cor						
Resposta	Total		Família Negra		Família Branca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim	38	36,19	30	41,10	3	27,27
Não	67	63,81	43	58,90	8	72,73

Observamos que uma pequena parte dos familiares pesquisados estava há mais de 6 meses sem comparecer à escola no momento de aplicação desta pesquisa (28,6%). A maioria das/os respondentes afirmou ter ido à escola nos últimos 3 meses para resolver questões como: retirar cartão alimentação, cesta básica e/ou material didático/atividades, participar de reuniões, entregar documentação e atividades estudantis, entre outros.

Tabela 38 - Mês da visita mais recente da família à escola e motivo do comparecimento

Mês	%
Novembro	8,09
Outubro	17,65
Setembro	8,82
Agosto	10,29
Julho	8,82
Junho	10,29
Maio	1,47
Abril	5,88
Março	19,12
Fevereiro	4,41
Janeiro	0,74
Não lembra	4,41

Tabela 38 - Mês da visita mais recente da família à escola e motivo do comparecimento

Motivo para ir à escola:
Retirar cartão de alimentação.
Retirar cesta básica.
Assinar matrícula.
Retirar material didático.
Reunião de mães e pais.
Entrega de atividades concluídas.
Retirar documento.
GT de Relações Raciais.
Levar documentos.
Retirar provas.
Campanha de vacinação na escola.

Conforme os dados da **Tabela 39**, observamos que: 23,8% das famílias afirmaram que as crianças e adolescentes estavam conseguindo aprender e acompanhar as atividades escolares remotas, seja na modalidade EAD ou utilizando os livros de estudo dirigidos distribuídos pelas secretarias de educação; 52,3% apontaram que apenas às vezes as crianças e adolescentes conseguiam aprender por meio das atividades remotas, e 23,81% afirmaram que as crianças e adolescentes de suas famílias não estavam conseguindo nenhuma aprendizagem com essas atividades. No universo de famílias negras pesquisadas, 27,4% das crianças e adolescentes têm dificuldades de aprender por meio das atividades remotas e 53,42% às vezes; nas famílias brancas os dados indicam que 9% dos/as estudantes não conseguem aprender no ensino remoto e 63,6% conseguem aprender às vezes. Vale destacar que as principais razões para as dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes que as famílias identificaram foram: falta de domínio da tecnologia e das ferramentas de educação à distância; falta de suporte pedagógico; conteúdos frágeis e pouco atrativos; falta de estrutura (espaço, equipamento, *Internet* e tempo); despreparo das pessoas adultas responsáveis e questões subjetivas/emocionais.

Tabela 39 - Número de famílias que consideram ou não que as crianças/adolescentes estão conseguindo aprender e acompanhar as atividades escolares remotas, total e por raça/cor

Respostas	Total		Negras		Brancas		Inter-raciais	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim	25	23,81	14	19,18	3	27,27	8	38,10
Não	25	23,81	20	27,40	1	9,09	4	19,05
Às vezes	55	52,38	39	53,42	7	63,64	9	42,86

Tabela 39 - Número de famílias que consideram ou não que as crianças/adolescentes estão conseguindo aprender e acompanhar as atividades escolares remotas, total e por raça/cor

Por quê?
Não ou às vezes:
Livro com pouco conteúdo.
Mais dificuldade no ensino remoto.
Adultos não conseguem acompanhar atividades online.
Muitas mudanças.
Sentimentos novos a serem compreendidos.
Ritmo difícil de acompanhar.
Falta de suporte do professor.
Ausência de professor.
Ambiente virtual difícil.
Material fraco.
Conteúdo não é atrativo.
Difícil estabelecer rotina e horário para estudos.
Falta de interesse.
Não tem equipamento para acesso.
Dificuldade de aprendizagem.
Internet ruim.
Falta de espaço adequado.
Falta de tempo dos adultos.
Déficit de atenção.
Falta de didática.
Falta de preparo e conhecimento dos adultos.

Tabela 39 - Número de famílias que consideram ou não que as crianças/adolescentes estão conseguindo aprender e acompanhar as atividades escolares remotas, total e por raça/cor

Dispersão.
Falta de foco.
Falta de motivação.
Sim:
Porque tem o material didático.
Faz relação entre o conteúdo aprendido na escola e os assuntos do momento.
Apoio dos adultos.
Acesso à tecnologia.
Estímulo à pesquisa.
Estímulo à leitura.
Apoio da escola.
Contato com professora.

Os dados apresentados na **Tabela 40** também abordam a questão sobre o método de educação à distância e a interação com as/os docentes a que tiveram acesso durante pandemia, e apontam que 54,29% do total das famílias participantes afirmou que esse modelo de ensino remoto não funcionou, sendo que 15,24% dos respondentes afirmaram que o modelo funciona. Nos dados com recorte raça/cor, os resultados foram que 8,22% das famílias negras apontaram que funciona, e 69,86% que não funciona, ao passo que para as famílias brancas os percentuais foram 27,27% e 9,09%, respectivamente. Como vimos antes, nas justificativas citadas por familiares, a falta de acesso à **Internet** e equipamentos e as dificuldades de acompanhar crianças e adolescentes, são fatores que limitam a adequação da educação à distância ou ensino remoto às suas realidades.

Tabela 40 - Número de família que consideram ou não o método de ensino remoto e interação dos docentes com as crianças/adolescentes adequados à sua realidade, total e por raça/cor

Respostas	Total		Negras		Brancas		Inter-raciais	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim	16	15,24	6	8,22	3	27,27	7	33,33
Não	57	54,29	51	69,86	1	9,09	5	23,81
Às vezes	32	30,48	16	21,92	7	63,64	9	42,86
Por quê?								
Não/às vezes								
Nem todos têm acesso à internet.								
Nem todos têm acesso à equipamento.								
Nem todos os familiares conseguem acompanhar os estudantes.								
Falta de apoio da Secretaria de Educação aos profissionais da educação.								
Adaptação dos profissionais da educação.								
Lidar com os efeitos da pandemia.								
Falta de atenção da escola.								
Problemas emocionais.								
Educação à distância precariza.								
Não houve tempo para preparação.								
As atividades esbarram com o trabalho remoto dos adultos responsáveis.								
Porque não há resolução de dúvidas imediata.								
Conteúdo.								

Tabela 40 - Número de família que consideram ou não o método de ensino remoto e interação dos docentes com as crianças/adolescentes adequados à sua realidade, total e por raça/cor

Excesso de atividades.
Falta de convívio e interação.
Encontros assíncronos.
Necessidade de apoio em grupo.
Dispersão.
Falta de suporte docente.
Não é adequado para a fase de desenvolvimento.
Falta de estímulo ao convívio virtual.
Falta de aula expositiva.
Falta de domínio sobre a tecnologia.
Sim
Atendimento individual.
Porque possibilita o isolamento social.
Porque protege da contaminação do vírus.
Contato constante da professora.

Por outro lado, os dados apresentados a seguir, na **Tabela 41**, mostram que 20,9% do total das pessoas adultas das famílias respondentes afirmou estar preparadas para auxiliar suas crianças e adolescentes na realização das atividades escolares, já 33,33% não se sentem prontas para essa tarefa e 45,71% afirmaram que se sentem às vezes. Com recorte de raça/cor; esses percentuais são de 10,96%, 43,84% e 45,21% para as famílias negras e de 45,45%, 18,18% e 36,36% para as famílias brancas.

Tabela 41 - Percepção das famílias sobre conseguir ou não ajudar as crianças e adolescentes nas atividades escolares (tirar dúvidas, orientar etc.), por raça/cor

Respostas	Total		Negras		Brancas		Inter-raciais	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim	22	20,95	8	10,96	5	45,45	9	42,86
Não	35	33,33	32	43,84	2	18,18	1	4,76
Às vezes	48	45,71	33	45,21	4	36,36	11	52,38
Por quê?								
Não ou às vezes:								
Não lembram dos conteúdos.								
Não conhece os conteúdos.								
Falta de conhecimento metodológico.								
Falta de didática.								
Não se sente preparada.								

Tabela 41 - Percepção das famílias sobre conseguir ou não ajudar as crianças e adolescentes nas atividades escolares (tirar dúvidas, orientar etc.), por raça/cor

Mudança rápida.
Falta de tempo.
Trabalho.
Falta de paciência.
Porque é difícil.
Sim
Porque já tinham a rotina de acompanhar os estudos.
Pesquisa para entender e ajudar.
Diálogo com professor ajuda.
Tem facilidade porque está sempre se atualizando.
Porque são professores.

Destacamos que os dados referentes às famílias inter-raciais, dispostos nas *Tabelas 39, 40 e 41*, apresentam percentuais ligeiramente mais positivos para resposta “sim”, apesar da categoria “às vezes” ainda ser majoritária. As famílias que afirmaram não se sentirem preparadas para auxiliarem as suas crianças e adolescentes, trazem como justificativas: dificuldades com os conteúdos, falta de preparo pedagógico, o trabalho e o tempo, enquanto as que afirmaram se sentirem preparadas para isso, apontaram que já tinham uma rotina de acompanhamento dos estudos antes da pandemia, que estabeleciam diálogo com as/os docentes e que buscavam pesquisar os temas para compreender e auxiliar as suas crianças e adolescentes no desenvolvimento das atividades.

5.1.5 Retorno às aulas presenciais

Quando da elaboração desta pesquisa, ainda não havia um consenso em torno do retorno das atividades educacionais presenciais por parte das secretarias de educação. Cientes da gravidade desse contexto, com relação ao controle da saúde pública nas unidades escolares, duas questões foram levadas em consideração na realização de nosso estudo:

- » A pandemia do COVID-19 não estando sob controle, é sabido que do ponto de vista da infraestrutura, e das condições dos prédios escolares, de maneira geral, dos recursos humanos e financeiros, do planejamento e logísticos, e dos vínculos entre as Unidades Básicas de Saúde (UBSs) e as escolas, ainda que se reconheça a importância do funcionamento do Programa Saúde na Escola, para a situação de risco sanitário em que nos encontramos, suas respostas são frágeis quando se trata da possibilidade de cumprimento dos protocolos de segurança para a garantia de controle do risco de contrair o COVID-19 no espaço escolar;
- » Para que uma escola possa retomar o seu funcionamento de modo adequado, necessita da presença e do trabalho dos/as estudantes, os/as professores/as, equipes gestoras, de apoio pedagógico, de limpeza e serviços gerais, alimentação escolar, e de uma série de profissionais prestadores de serviço para as unidades, tais como motoristas de transporte escolar, de insumos para alimentação, serviços de manutenção, que frequentam a unidade e/ou trabalham na unidade escolar. Cada unidade escolar congrega um fluxo de pessoas não apenas nos territórios, mas também na cidade, o que amplia os riscos de exposição e de contaminação da Covid-19, com potencial aumento das taxas de transmissão dentro e fora do espaço escolar.

Frente a isso, era importante conhecer as impressões que as famílias tinham sobre a segurança das unidades escolares em relação às medidas de prevenção à COVID-19, e se elas consideravam seguro enviar as crianças e adolescentes para as escolas quando fosse definida oficialmente a reabertura.

A **Tabela 42** mostra que 71,48% do total das famílias afirmou não se sentir seguras para o retorno das atividades presenciais das suas crianças e adolescentes e consideraram que não as enviariam às escolas, caso houvesse a decisão de reabertura durante a pandemia, enquanto 28,42% autorizariam o retorno às atividades escolares presenciais. Nas respostas das famílias que afirmaram que não enviariam as crianças e adolescentes para as escolas, apareceram os seguintes motivos: o descontrole da pandemia no Brasil; a exposição desnecessária à COVID-19; a ausência de um plano de vacinação no qual todas as pessoas estejam incluídas; a presença de pessoas que fazem parte do grupo de risco em suas famílias; e a falta de apoio às unidades educacionais para que se preparem para lidar com a situação de maneira mais qualificada. Já para o grupo que afirmou que autorizaria o retorno das suas crianças e adolescentes às atividades educacionais presenciais, as justificativas foram: a necessidade de trabalhar; o fechamento das escolas tem contribuído para causar problemas físicos e psíquicos às crianças e aos adolescentes; acreditam que as escolas, assim como os(as) estudantes, podem se adaptar às novas maneiras de interação social e evitar a propagação da COVID-19.

Tabela 42 - Perspectiva de retorno de crianças e adolescentes à escola após o período de isolamento social

Resposta	Nº	%
Sim	54	28,42
Não	136	71,58
Por quê?		
Não:		
Só quando houver vacina/imunização		
Só com o final da pandemia		
Não expor filhos ao vírus		
Grupo de risco/ Crianças e familiares com doenças que se agravam com a covid-19.		
As escolas não estão preparadas para receber estudantes conforme os protocolos.		
Sim		
Precisa da escola para conseguir trabalhar.		
Pandemia está causando danos físicos.		
Pandemia está causando danos psíquicos.		
Se tiver reforma e adaptação das escolas.		
Se a escola estiver adequada às normas sanitárias.		
Porque as crianças já sabem como se portar – distanciamento e higiene.		

Os dados apresentados abaixo apontam que quase a totalidade das famílias (93,3%) afirmaram se sentir inseguras para enviar as crianças e adolescentes às atividades escolares presenciais, caso houvesse a reabertura das escolas; porém, a maior parte das famílias brancas (81,82%) afirmou que essa insegurança não era completa e nenhuma destas respondeu “não” para a questão, ao passo que 97,23% e 85,71% dos grupos de famílias negras e famílias inter-raciais afirmaram categoricamente que não se sentiam seguras. Os motivos citados para justificar essa insegurança foram: risco de contágio; falta de condições sanitárias das instituições de ensino; a iminência da explosão da segunda onda de contágio do Covid-19; despreparo das equipes que trabalham nas escolas; e pouco conhecimento sobre a doença.

Tabela 43 - Sensação de segurança ou não por parte das famílias sobre o retorno às aulas em 2020, por raça/cor

Respostas	Total		Negras		Brancas		Mistas	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim, completamente	2	1,90	1	1,37	2	18,18	1	4,76
Depende	5	4,76	1	1,37	9	81,82	2	9,52
Não	98	93,33	71	97,26	0	-	18	85,71

Tabela 43 - Sensação de segurança ou não por parte das famílias sobre o retorno às aulas em 2020, por raça/cor

Por que?

Depende:

Se a escola se adaptar as normas de segurança contra a pandemia

Não:

Ainda não tem vacina.

Ainda não tem um contexto seguro.

Expõe a saúde da família.

Alto risco de contágio e contaminação.

Não há o mínimo de condições sanitárias asseguradas.

Medo.

Insegurança.

Evitar segunda onda.

Ambiente da escola promove aglomeração.

Há ainda pouco conhecimento sobre a doença.

Porque não há controle do vírus.

É preciso treinar as equipes das escolas.

Crianças não têm sintomas, mas transmite para os vulneráveis da família.

Criança pequena não sabe cumprir os protocolos.

Risco de contágio no transporte público.

Os dados das entrevistas realizadas com as famílias nos trouxeram pistas sobre o aprofundamento das desigualdades de gênero e raça em relação ao acesso à educação básica durante o período de isolamento social. Para ampliar o conjunto de informações sobre esse tema em nossa pesquisa, buscamos realizar também entrevistas com docentes com objetivo de complementar os dados obtidos com as famílias e revelar outras informações para compreender mais qualitativamente os processos de construção e reprodução das desigualdades entre negros e brancos, meninos e meninas no ambiente escolar.

5.2 Percepção de professoras/es

O processo de identificação de docentes para esta pesquisa seguiu o caminho relatado na metodologia. Por meio da amostragem em bola de neve, obtivemos respostas de 149 docentes que, no momento da realização deste levantamento, trabalhavam em 116 escolas públicas municipais, estaduais e federal na cidade de São Paulo, com atendimento nos níveis e modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio regulares, assim como Ensino Médio-técnico (3 escolas, sendo uma federal e 2 estaduais), Educação de Jovens e Adultos (2 escolas), Educação Escolar Indígena (1 escola) e Educação Escolar de Surdos.

5.2.1 Perfil de docentes e escolas

Nesta etapa, nossa pesquisa alcançou docentes que atuam no ensino escolar de disciplinas das diferentes áreas de conhecimento: biológicas, exatas, humanas e tecnológicas, em todos os níveis de ensino da educação básica. Algumas características do conjunto de docentes participantes foram mencionadas anteriormente no tópico da metodologia, quando destacamos dados apresentados nas **tabelas 4 a 7** para a descrição da composição dessa amostra. Ressaltamos, desta descrição, os dados dispostos na **Tabela 44**, que revelam que a maioria do grupo de docentes desta pesquisa são mulheres (77,85%), sendo as mulheres negras (44,97%) quase metade do total de docentes, seguidas de mulheres brancas (32,21%), homens negros (14,09%) e homens brancos (7,38%). Deste modo, a população negra representa 59,06% do total dos docentes participantes deste estudo, sendo 39,6% de população branca e 1,34% de população amarela – não obtivemos nenhuma resposta de docentes indígenas.

Os dados mostram que: 106 docentes participantes da pesquisa lecionavam em 1 unidade (71,4%); 41 docentes atuavam em 2 unidades (27,5%); e 2 docentes atuavam em 3 unidades ou mais (1,3%), e estes últimos são 1 homem negro e 1 mulher negra.

Tabela 44 - Perfil de docentes por número de escolas que atuam, por raça/cor e gênero

Grupos	1 escola		2 escolas		3 ou mais escolas	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Total	106	100,00	41	100,00	2	100
Negra	65	61,32	21	51,22	2	100
Branca	39	36,79	20	48,78	0	0
Amarela	2	1,89	0	-	0	0
Mulheres	82	77,36	33	80,49	1	50
Homens	24	22,64	8	19,51	1	50
Mulheres Negras	49	46,23	17	41,46	1	50

Em seguida, na **Tabela 45**, observamos que: 71,14% das/os respondentes atuavam no Ensino Fundamental regular; 22,15% atuavam Educação Infantil; 21,48% atuavam no Ensino Médio regular; 10,74% atuavam no Ensino Fundamental na modalidade EJA; e 2,68% atuavam no Ensino Médio na modalidade EJA.

Nível/modalidade	Nº	%
Educação Infantil	33	22,15
Ensino Fundamental regular	106	71,14
Ensino Fundamental EJA	16	10,74
Ensino Médio regular	32	21,48
Escola Médio EJA	4	2,68

Além de todos os níveis de ensino da educação básica, a pesquisa também alcançou docentes de todas as áreas de conhecimento. Os componentes curriculares representados são: polivalente fundamental I (28,1%), história (13,4%), língua portuguesa e literatura (11,4%), artes (9,4%), geografia (8,7%), inglês (6,7%), matemática (6%), educação física (5,3%), sociologia (4,7%), educação digital/informática (4%), ciências (2,6%), filosofia (2%), física (1,3%), biologia (0,67%), ensino religioso (0,67%), noções de direito (0,67%), estudos sociopolíticos (0,67%), orientação de estudos e tecnologias (0,67%), educação especial (0,67%), INOVA⁷(0,67%) e Projeto de Vid^{8a} (0,67%). Apenas dois componentes curriculares não foram representados – espanhol e química. Outras áreas de atuação indicadas: gestão escolar (4%), projeto de apoio pedagógico (0,67%), sala de leitura (1,3%) e docente eventual (0,67%).

7 INOVA é a denominação de um programa de atividades e oficinas de inovação que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo oferece a estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/>

8 Projeto de vida é a denominação de uma das inovações curriculares do INOVA.

Componente curricular	Nº	%
Artes	14	9,40
Biologia	1	0,67
Ciências	4	2,68
Educação Física	8	5,37
Espanhol	0	-
Física	2	1,34
Geografia	13	8,72
História	20	13,42
Inglês	10	6,71
Língua portuguesa/literatura/redação	17	11,41
Professor/a polivalente Fund I.	42	28,19
Matemática	9	6,04
Química	0	-
Sociologia	7	4,70
Filosofia	3	2,01
Ensino religioso	1	0,67
Noções de direito	1	0,67
Introdução aos estudos sociopolíticos brasileiros	1	0,67
Eventual	1	0,67
Sala de leitura	2	1,34
Educação digital/Informática	6	4,03
Orientação de Estudos e tecnologia	1	0,67

Tabela 46 - Número de docentes por componente curricular ou função

Educação Especial	1	0,67
INOVA	1	0,67
Projeto de apoio pedagógico	1	0,67
Projeto de vida	1	0,67
Gestão escolar (coordenação pedagógica e direção)	6	4,03

Observamos que os dados apresentados na **Tabela 47** estão relacionados ao fato de que a maioria do grupo de docentes pesquisados são polivalentes do Ensino Fundamental I (28,19%), já que os resultados apontaram que 31,5% do total de docentes respondentes ensinam até 50 estudantes (o que pode ocorrer nas séries iniciais devido a jornada integral); 8% ensinam entre 51 e 100 estudantes; 15,4% ensinam entre 101 e 200 estudantes; 23,4% ensinam entre 201 e 400 estudantes; e 21,4% ensinam acima de 400 estudantes. Destacamos ainda que docentes que trabalham com 200 estudantes ou mais dedicam mais tempo de trabalho para acompanhamento das/os discentes nas atividades de ensino virtual/remoto não concomitante, em atendimento individual.

Tabela 47 - Número aproximado de estudantes por docente, total, por raça/cor e por gênero

Média de estudantes	Total		Homens		Mulheres		Negras		Brancas	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Até 50 alunas/os	47	31,54	2	6,06	45	38,79	27	30,68	20	33,90
Entre 51 e 100 alunas/os	12	8,05	2	6,06	10	8,62	5	5,68	7	11,86
Entre 101 e 200 alunas/os	23	15,44	8	24,24	15	12,93	14	15,91	7	11,86
Entre 201 e 400 alunas/os	35	23,49	11	33,33	24	20,69	26	29,55	9	15,25
401 ou mais alunas/os	32	21,48	10	30,30	22	18,97	16	18,18	16	27,12

5.2.2 Desafios e percepções sobre a prática docente em tempos de pandemia

A comunidade docente, assim como as famílias das crianças e dos adolescentes, foi surpreendida pela adoção da modalidade de ensino remoto quase que exclusivamente pelas redes públicas de educação, que foi imposto como se fosse uma modalidade EAD. Diante da necessidade de dar continuidade à educação escolar durante a pandemia, o ensino remoto tem sido um desafio para toda comunidade escolar: gestão, docentes, estudantes e famílias.

Na pesquisa com docentes, a **Tabela 48** revela que os principais desafios enfrentados por professoras e professores são a participação de estudantes, que aparece em 81,21% do total das respostas como a principal problemática do ensino remoto; a adequação dos planos de aula para atividades não presenciais aparece em 59,73% das respostas; o acesso aos recursos e equipamentos tecnológicos aparece em 45,6% das respostas; as habilidades para o uso de ferramentas tecnológicas aparecem em 42,95% das respostas; a produção de materiais pedagógicos para o ensino à distância aparece em 40,27% das respostas; as estratégias pedagógicas/metodológicas para o ensino à distância aparecem em 38,26% das respostas; a orientação institucional aparece em 26,17% das respostas; e, por fim, o tempo aparece apenas para 19,46%.

Observando o recorte de gênero, os dados mostram que enquanto 30,3% dos homens docentes consideram o acesso aos recursos e equipamentos tecnológicos um desafio, esse índice vai a 50% para as mulheres docentes, o que traz pistas sobre os desafios das desigualdades de gênero e a menor participação das mulheres nas áreas tecnológicas. Já a adoção de estratégias pedagógicas/metodológicas foi vista como desafio por 36,21% das mulheres docentes e 48,48% dos homens docentes, o que pode demonstrar diferentes performances no uso do ensino remoto, informação que agrega subsídios para outros estudos sobre o tema.

Ainda sobre os desafios do ensino remoto, nas respostas obtidas não foram observadas diferenças significativas com relação ao recorte raça/cor, os percentuais foram próximos em todos os desafios apontados.

É importante destacar também outras dificuldades que foram apontadas no campo aberto dessa questão: ausência de recursos e equipamentos na casa das e dos estudantes; saúde psíquica; acesso aos alunos; listas de contatos das famílias desatualizadas; falta contato efetivo com as famílias; falta de acesso à **Internet** e equipamentos para os estudantes; produção de aulas para pouquíssimos alunos; adequação da rotina ao tempo disponível com o isolamento; desorientação; e timidez perante as câmeras.

Tabela 48 - Desafios identificados por docentes para sua adaptação ao ensino virtual/remoto, por gênero e por raça/cor

Problemas	Total		Homens		Mulheres		Negras		Brancas	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Acesso aos recursos e equipamentos tecnológicos.	68	45,64	10	30,30	58	50,00	41	46,59	27	45,76
Habilidades para o uso de ferramentas tecnológicas.	64	42,95	13	39,39	52	44,83	37	42,05	27	45,76
Adequação dos planos de aula para atividades não presenciais.	89	59,73	18	54,55	73	62,93	54	61,36	36	61,02
Produção de materiais pedagógicos.	60	40,27	14	42,42	48	41,38	38	43,18	24	40,68
Estratégias pedagógicas/metodologia	57	38,26	16	48,48	42	36,21	34	38,64	24	40,68
Participação das/os estudantes.	121	81,21	31	93,94	94	81,03	74	84,09	49	83,05
Tempo.	29	19,46	9	27,27	21	18,10	17	19,32	13	22,03
Orientação institucional.	39	26,17	12	36,36	28	24,14	22	25,00	16	27,12

Outras dificuldades apontadas: ausência de recursos e equipamentos na casa das e dos estudantes; saúde psíquica; acesso aos alunos; listas de contatos das famílias desatualizadas; contato efetivo com as famílias; falta de acesso à internet e equipamentos para os estudantes; produção de aulas para pouquíssimos alunos; adequação da rotina ao tempo disponível com o isolamento; desorientação; e timidez perante às câmeras.

As condições para conexão ao mundo virtual não foi um problema enfrentado somente por estudantes e seus familiares, conforme os dados apresentados nas **Tabelas 49 e 50**. A falta de acesso a equipamentos e estrutura adequados é um fator limitador das atividades de ensino escolar remoto pois, além de trazer prejuízos à saúde física e psíquica de docentes, dificulta a elaboração de propostas pedagógicas específicas para a modalidade EAD e impacta o desenvolvimento da aprendizagem para o conjunto de estudantes envolvidos com esses/as docentes.

Observamos na **Tabela 49** que: 79,19% das/os docentes pesquisados têm acesso à **Internet** via cabo/banda larga; 12% têm acesso via **Internet** móvel/pacote de dados; e 8,7% não tinham acesso a nenhum tipo de rede em suas residências. Respondentes sem acesso à **Internet** apontaram que, para continuar trabalhando, adotaram como solução a adequação de horários para utilização em espaços alternativos, como casa de amigos e vizinhos, além de visita frequente à unidade de ensino para utilizar os equipamentos escolares e até o uso dos serviços de conexão de comércio local. Com os recortes raça/cor e gênero, observamos que entre os que não têm acesso à **Internet** 9,48% são mulheres, 10,23% são negros, 6,06% são homens, e 6,78% são brancos.

Tabela 49 - Tipo de conexão à internet utilizada por docentes para a realização de atividades remotas, total, por raça cor e gênero										
Tipo de acesso	Total		Homens		Mulheres		Negras		Brancas	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim, internet móvel/pacote de dados (recarregável)	18	12,08	5	15,15	13	11,21	8	9,09	10	16,95
Sim, internet via cabo/banda larga	118	79,19	26	78,79	92	79,31	71	80,68	45	76,27
Não tem	13	8,72	2	6,06	11	9,48	9	10,23	4	6,78
Se não, como resolveu esta situação para continuar trabalhando?										
Procuro adequar o horário										
Vou utilizando do jeito que posso										
Compro acesso por wifi do comercio local										
Emprestado para o vizinho										
O professor sem acesso a internet tem que ir na Unidade de Ensino para utilizar internet										

Os dados apresentados na **Tabela 50** apontam que 36,24% das/os docentes afirmaram não ter acesso a equipamentos e estrutura adequados para a preparação e realização das atividades de ensino remoto, sendo que para os homens esse indicador é de 24,24% e para as mulheres é de 39,66%.

Para encontrar soluções a esses problemas, buscaram diferentes estratégias para a execução de suas atividades: compraram ou fizeram empréstimo de equipamentos; adquiriram chips de diferentes operadoras de telefonia para conseguir ampliar o pacote de dados de acesso à Internet; improvisaram espaços de trabalho, contando com o apoio da família e amigos com quem, muitas vezes, compartilharam os equipamentos. Podemos sintetizar suas condições de trabalho em tempos de pandemia a partir das seguintes expressões: “fazer o que dá com o que tem disponível” e “trabalho de forma reduzida com o que tem”.

Tabela 50 - Acesso a equipamento e estrutura adequados para a preparação e execução das atividades de ensino remoto, total, por raça/cor e gênero

Respostas	Total		Homens		Mulheres		Negras		Brancas	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim	95	63,76	25	75,76	70	60,34	55	62,5	38	64,41
Não	54	36,24	8	24,24	46	39,66	33	37,5	21	35,59

Se não, como resolveu esta situação para continuar trabalhando?

Construção de roteiros
Compra de equipamentos
Usando o celular
Empréstimo de equipamento
Trabalhando na mesa da cozinha
Compra de chip e celular para instalar WhatsApp
Trabalhando com o que tem, de forma reduzida
Fazendo o que dá com o que tem disponível
Ajuda da equipe da escola
Ajuda de familiares
Emprestou da unidade escolar
Utilizando equipamento precário
Compartilhando em casa
Trabalhar na cama
Improvizando mesa
Casa de amigos

Na **Tabela 51** abordamos a questão sobre o tipo de suporte pedagógico e de orientação que os/as respondentes tiveram para a realização das atividades de educação à distância por parte da gestão educacional. Observamos que pouco mais da metade de docentes, 52,3%, afirmaram ter recebido algum tipo de suporte pedagógico e de orientação para a realização das atividades de educação à distância por parte da gestão educacional. Nas respostas daqueles que afirmaram ter recebido algum suporte, destacamos: formação para uso de ferramentas, metodologias e centro de mídia online e à distância; aulas remotas; vídeos instrucionais e manuais de orientação; disponibilização de plataformas online; distribuição de materiais didáticos para estudantes; elaboração de livros com trilhas de aprendizagem; tutorial de acesso à plataforma; lives com orientações sobre o sistema e ferramentas tecnológicas adotados para o ensino remoto; conferências com orientações semanais realizadas pelos órgãos educacionais; reuniões virtuais da unidade escolar; acompanhamento da gestão; e suporte da coordenação pedagógica.

Ainda sobre os resultados apresentados na **Tabela 51**, observamos que docentes que afirmaram não ter recebido nenhum tipo de suporte, além da falta de acesso aos equipamentos e estrutura necessários, indicaram que contaram com apenas alguma orientação sobre o ambiente virtual, mas não tiveram ajuda específica sobre os conteúdos e tiveram que buscar orientações em pesquisas na **Internet**. Apontaram também que as normas e obrigações emitidas pelas secretarias de educação não consideraram as dificuldades de acesso de estudantes e a realidade de docentes, sendo que não houve preparo para lidar com a nova dinâmica; e não se pensou em alternativas para incluir as diversas realidades de estudantes.

Tabela 51 - Existência de suporte pedagógico e orientação por parte da secretaria de educação para transição ao ensino remoto

Respostas	Total	
	Nº	%
Sim	78	52,35
Não	71	47,65
Se sim, de que tipo?		
Formação pelo Aplicativo Centro de Mídia		
Formação para professores (que já existia e foi optativo)		
Vídeos institucionais e manuais de orientação		
Aulas remotas		
Formacoes sobre ferramentas e metodologias		
Plataforma CMSP		
Superficialmente acreditado, fizeram a Apostila e disponibilizou para os alunos		
Um livro trilhas de aprendizagem e tutorial para acesso a plataforma		
Apenas uma live geral sobre como acessar a plataforma das aulas, depois apenas solicitações via emails repassados pela gestão		
Formação online		
Apenas um vídeo de SME no YouTube		
Uma aula para aprendermos a utilizar a plataforma		
Vídeos explicativos		
Lives e tutoriais		
Cursos de formação on line		

Tabela 51 - Existência de suporte pedagógico e orientação por parte da secretaria de educação para transição ao ensino remoto

Uma formação sobre a plataforma Google Classroom e diversos tutoriais
São oferecidas orientações semanais por meio de conferências dos órgãos centrais e reuniões virtuais da Unidade Escolar
Formação e disponibilidade da plataforma Google Sala de Aula
Foram feitas pesquisas, aprendizagem com tutorias, com a equipe escolar
Ofertado materiais pedagógicos virtualmente e acompanhamento pela gestão
Além do percurso formativo, temos suporte da coordenadora pedagógica
Conta da Google, da Microsoft, teams, CMSP, TV cultura, YouTube
O material trilhas e os encontros remotos
Se não, qual a justificativa?
Não teve orientação específica sobre conteúdo. Apenas orientação geral sobre novo formato virtual
O que tivemos foi o suporte da própria internet, pesquisando e tirando dúvidas com os colegas
Os professores se ajudaram no decorrer do processo, dia após dia
Tivemos apenas como colaboração a dedicação da gestão da escola
A SME São Paulo somente informou os profissionais via mídia das novas atribuições
A SEDUC apenas emitiu normas e obrigações
Mas não ofereceu equipamentos
O Estado de SP até hoje não dá suporte, nem incentivo
Fui aprendendo com quem sabia mais que eu
As orientações pedagógicas não previram o não acesso dos alunos a plataforma

Tabela 51 - Existência de suporte pedagógico e orientação por parte da secretaria de educação para transição ao ensino remoto

No primeiro momento, fomos jogados na situação, o que nos colocou na linha de frente para sermos atacados pelas famílias. Não foi construído os ditos protocolos de paraisação

Não houve nenhum treinamento no início, apenas alguns vídeos de como acessar a plataforma. Mudou-se também, no início, de empresa, primeiro era a Microsoft, depois a Google

Não há pessoas que consigam responder como abranger todas as crianças na educação física, em todos os espaços, por meio das aulas

Os dados sobre o acesso aos materiais impressos para a realização das atividades pedagógicas durante a pandemia mostram que estudantes tiveram mais acesso a esses recursos do que professores. Conforme as respostas das/os docentes participantes desta pesquisa, 63,09% afirmaram que foram oferecidos materiais impressos apenas para estudantes; 22,15% afirmaram que foram oferecidos materiais impressos para professores e estudantes; e 14,7% afirmaram que não foi oferecido para nenhum dos segmentos. Aqueles que afirmaram ter recebido algum tipo de material impresso, citaram: cadernos de exercícios, apostilas, trilhas de aprendizagem, tutoriais, livros, planos de aula, avaliações e atividades impressas. Professoras e os professores que afirmaram não ter recebido esses materiais destacam que não tiveram nenhuma justificativa da gestão educacional; para responder a essa ausência tiveram que enfrentar falta de recursos financeiros e de conhecimento para a produção e a impressão de materiais; comprar equipamentos e imprimir materiais com o próprio dinheiro; fazer buscas na *Internet* para montar os próprios materiais pedagógicos.

Tabela 52 - Recebimento de materiais impressos produzidos pelas escolas/secretarias de educação por docentes e/ou estudantes

Respostas	Nº	%
Sim, para professoras/es e estudantes	33	22,15
Sim, apenas para professoras/es	0	-
Sim, apenas para estudantes	94	63,09
Nenhum tipo de material foi oferecido	22	14,77

Se sim, de que tipo?

Cadernos de exercícios

Apostilas enviadas pelo Estado

Trilhas de Aprendizagem

Monitores

Tutoriais

Foi oferecido um livro de exercícios para os estudantes, para os professores o livro foi apenas digital. Para os estudantes o primeiro volume foi enviado via correios e muitos não receberam, já o segundo volume foi entregue na escola, mas não tenho dados se foi efetivo o recebimento.

Livros

Os nossos planos de aulas foram disponibilizados na escola para os estudantes

Provas de avaliação diagnóstica

A equipe da escola na qual trabalho produziu um material sobre os povos originários/indígenas. O material foi impresso e entregue para os discentes que estão em contato conosco.

SME enviou uma cartilha que não tem nada a ver com o processo desenvolvido pelo professor

Nós preparamos as atividades enviamos para a escola que coloca no Facebook e grupo das salas

Se não, qual a justificativa?

Tabela 52 - Recebimento de materiais impressos produzidos pelas escolas/secretarias de educação por docentes e/ou estudantes

O professor não recebeu. Não foi dada justificativa alguma para nós professores

Falta de recurso. Porém eu precisei fazer várias impressões para adaptar o material para o aluno e devolve-lo remotamente

Não tem dinheiro para impressão

Comprei com meus próprios recursos.

Então tive que eu mesma pesquisar na internet e em alguns livros que tinha em casa. Passei a participar de grupos de Professores de Inglês que compartilhavam atividades o que me ajudou muito

Não havia ninguém com o conhecimento necessário para produzir esse tipo de material

Destacamos que quando as/os docentes responderam a esta pesquisa, já estavam trabalhando com atividades de ensino remoto há três bimestres. Com os dados apresentados na **Tabela 53**, observamos que mesmo com certa experiência adquirida no exercício da educação à distância nessas condições, 63,76% afirmaram que não se sentiam preparados para trabalhar com ensino remoto – sendo que este percentual é maior para mulheres (65,52%) do que para homens (57,58%) e maior para negros (71,59%) do que para brancos (50,85%).

De forma geral, esta pesquisa demonstra que mais da metade das/os respondentes afirmaram sentir essa insegurança e citaram as seguintes razões para isso: dificuldades de interação no ambiente virtual de aprendizagem; dificuldades para a utilização das ferramentas tecnológicas; necessidade de incorporação de novas metodologias; inexistência de formação para o ensino remoto; baixa participação de estudantes; falta de equipamento e estrutura; gestão do tempo; aumento do volume de trabalho, entre outros. Para o grupo que se considerou preparado, as justificativas foram: adaptação devido ao longo período em que estão em isolamento; facilidade com manuseio e acesso às ferramentas tecnológicas; e que se reinventaram para essa nova forma de trabalho.

Tabela 53 – Percepção de estar ou não preparada/o para o exercício das atividades remotas, por raça/cor e gênero

Respostas	Total		Homens		Mulheres		Negras		Brancas	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim	54	36,24	14	42,42	40	34,48	25	28,41	29	49,15
Não	95	63,76	19	57,58	76	65,52	63	71,59	30	50,85

Por quê?

Grupo de respondentes que não se sente preparado

Ainda há muitas lacunas para serem preenchidas, especialmente no que tange a participação dos estudantes

Não consigo compreender a organização e preparação das aulas no ambiente online

O envolvimento dos estudantes não é satisfatório

Há barreiras de acesso quanto ao suporte tecnológico aos educandos.

A questão é, para além do preparo, enquanto não houver estrutura para que nossos estudantes tenham acesso às atividades, por melhor que sejam, institucionalmente não há como considerar que há um preparo

Ha problemas que fogem ao trabalho do professor. Não tenho formação para o ensino remoto

Se os alunos não acessam pra quem vou lecionar? Falta inclusão digital para alunos e professores

Compromete a qualidade do ensino por diversos fatores

Sabemos que estamos mantendo algum vínculo com as crianças e as famílias, mas a família que está com a tarefa de fazer as propostas acontecerem

Não há quase participação de alunos

Gostaria de ter mais informações, acesso a outras metodologias. O trabalho na disciplina de ARTE envolve atividades que proporcionam socialização, rodas de conversa, trabalhos em grupo, mão massa de diversos materiais, então sinto que a perda é grande no ensino a distância

Não é meu perfil, necessito da presença física!

Tabela 53 – Percepção de estar ou não preparada/o para o exercício das atividades remotas, por raça/cor e gênero

Ainda não me adaptei quanto ao tempo que deve ser dedicado ao atendimento aos alunos e correção de tarefas

Não, é preciso um espaço para o trabalho que eu não possuo, o que eu faço é improvisar. E os alunos também não conseguem acompanhar. Além do mais, a educação infantil é pautada no encontro, no contato, no olho a olho, impossível fazer de forma remota

Meus alunos não têm acesso e nem autonomia suficiente para lidar com aulas a distância, precisamos de mais preparo

Ainda tenho um longo caminho a percorrer tanto com aperfeiçoamento e com estrutura tecnológicas

Porque poderíamos ter acesso a recursos mais dinâmicos. A aula fica muito engessada e com pouca interação. Estou fazendo um curso muito legal sobre tecnologias digitais na educação que tem me ajudado a pensar em algumas estratégias, mas isso veio de uma busca pessoal

Não temos treinamento adequado

Nós professores educação infantil e fundamental necessita de ter contatos com alunos, aula presencial não substitui área remota

Trabalho com a infância, em que precisamos da convivência, das relações para efetivar uma educação de qualidade. Agora no ensino remoto, podemos apoiar as famílias, ver suas necessidades, buscar apoio da rede de proteção

Não tem aprendizado sem interação

Porque não é o método que trabalho no sentido de que se constrói conhecimento de fato

É necessária mais formação pedagógica e tecnológica

Falta suporte didático, dispositivos de tecnologia digital que não seja de uso pessoal e internet de qualidade

Porque sinto falta da interação com meus alunos

Sem vacina, não é possível o retorno

Não tenho os equipamentos adequados

Fui ampliando o repertório.

Mas poucos alunos acessam, apesar de todos os esforços de contato, o que é bem frustrante

São muitos critérios e cuidados que devem ser tomados para que uma informação não seja mal interpretada

Dificuldades com as ferramentas tecnológicas

Tabela 53 – Percepção de estar ou não preparada/o para o exercício das atividades remotas, por raça/cor e gênero

Não acredito que dê para avaliar um modo de ensino que não tem resposta dos alunos, pela falta de acesso.

As famílias não estão conseguindo acessar e essa distância não é compatível com a natureza do trabalho da Educação Infantil, que pressupõe a interação das crianças com o mundo e as experiências se dão nesse contexto de convivência presencial e coletivo

Não existe educação a distância com bebês e crianças. A interação, o vínculo são construídos presencialmente

Não tenho a menor habilidade para isso

Não conseguir atingir 50% dos alunos, devido à falta de acesso à tecnologia

Precariedade de recursos, falta de formação e acompanhamento

Não tem como dissociar o pessoal do profissional enquanto trabalhamos em casa

Não tive formações qualitativas

Se a macro estrutura não está preparada, como o professor poderia estar?

As plataformas são complexas. Fazemos o básico

Ainda não porque não sei lidar com todas as possibilidades da plataforma e nem como atender de forma satisfatória os alunos virtualmente

Dessa forma, o volume de trabalho é muito maior. E há pouco retorno, sinto um esvaziamento do trabalho. Educação não é só transmissão de conteúdo, precisamos da presença, da troca de afeto, colaboração. O ensino de arte nesse formato perde sua força

Ainda não. Mas percebo que melhorei muito do início até aqui. Participei de tutoriais, Lives e Cursos

É uma disciplina que exige a troca de experiências e a leitura corporal. Remotamente, muita coisa se perde na troca de aprendizado

Os recursos são todos meus, tenho gastado a mais para manutenção, e os alunos não acessam a internet, não está fazendo efeito

Não é uma tarefa simples auxiliar os alunos de forma remota, ainda mais quando apenas uma minoria é detentora de tecnologia capaz de continuar com os estudos de forma remota

Sem material, sem equipamento, sem estrutura, sem formação adequada

Tabela 53 – Percepção de estar ou não preparada/o para o exercício das atividades remotas, por raça/cor e gênero

Grupo de respondentes que se sente preparado

Devido à dificuldade de vários alunos acessar as plataformas, os roteiros foram bem aceitos

Na realidade me sinto menos despreparada. A real formação tem que existir. Somos educadores sobreviventes na realidade que foi imposta. Usei o espaço Whats App e classroom ao mesmo tempo para poder possibilitar um maior número de alunos juntos comigo e deu certo, mas, experimentando várias ferramentas. Então criei vícios que podem dar a ilusão de um saber que na realidade não existe. Dar aulas online é muito sério. Falta um curso preparatório de uso de melhores ferramentas com aplicabilidade correta e na realidade do universo educacional público. O envolvimento da criança precisa ser maior. Não é apenas mantê-la na telinha e sim, dar condições para que todos possam ter plano de dados e aparelhos celulares para seguir o processo de aprendizagem, e nunca descartar o presencial no processo educacional. Isto é fundamental.

Eu me adaptei muito bem ao modelo EAD de ensino

Busco informações relevantes sobre metodologias de ensino a distância

Adequado ao ambiente virtual

Acredito que o ensino híbrido seria muito produtivo caso os alunos tivessem reais condições e acesso

Acho que melhorei no domínio tecnológico e descobri algumas possibilidades

Selecionei sim, mas a pergunta tem duas respostas. Preparada tecnicamente sim, preparada pedagogicamente não, por vários motivos, mas principalmente porque a interação presencial com jovens e adultos é fundamental e porque há questões de relações virtuais entre docentes x discentes e discentes x discentes que no âmbito pedagógico tenho muitas dúvidas ainda sobre qual a melhor forma de atuar.

Porque após a adaptação e o costume ficamos organizados e sem vacina não há condições das aulas serem presenciais porque sou do grupo de risco e cuido da minha irmã especial com Síndrome de Down e autismo.

Com o tempo, me adaptei

Criei minhas próprias estratégias com videoaulas previamente preparadas

Com investimento é possível aperfeiçoar e melhorar

A seguir, na *Tabela 54*, os dados obtidos mostram que 90,6% de docentes afirmaram que o ensino remoto não é adequado para a Educação Básica. De acordo com as respostas obtidas, as razões para que, mesmo no momento da pandemia, este formato de ensino seja considerado inadequado estão relacionadas, de modo geral, aos impactos negativos do processo de ensino e aprendizagem, tais como: a falta de contato, interação e trocas estabelecidas no ambiente escolar; e a ampliação das desigualdades ao segregar do processo educacional aqueles que não têm acesso às ferramentas e estruturas para o ensino à distância. Já para aqueles que consideram este formato de ensino remoto adequado (9,4%), o modelo se justifica porque além de ser necessário para este momento, ele serve para complementar o ensino presencial.

Tabela 54 – adequação ou não do formato de ensino remoto no período de fechamento das escolas

Respostas	Nº	%
Sim	14	9,40
Não	135	90,60

Porque além de estarmos em situação de exclusão social imensa, este tipo de ensino não proporciona a socialização, o debate em grupo, a troca de afetividade, empatia, o desenvolvimento de senso crítico, o aluno fica numa posição muito passiva, ao mesmo tempo que o/a docente fica muito solitário sem a presença dos estudantes e a troca de vivências que ocorre no ambiente presencial.

Não, a educação vai muito além do “ensinar conteúdo”, ela é feita no dia a dia, nas relações entre os pares, não é adequado que o ensino seja à distância, mesmo que existisse equipamentos como computador, fones de ouvido, internet, espaço dentro de casa para estudar.

As relações entre os pares são essenciais para a consolidação das aprendizagens. É na interação que as contradições aparecem e podem ser elaboradas e trabalhadas.

Porque um dos pontos essenciais da educação básica é o contato entre professores e estudantes, pois esse contato permite a identificação de dificuldades e mesmo potencialidades de diferentes naturezas. A educação básica é um momento de explorar habilidades de forma plural e isso demanda contato presencial.

A educação básica se fundamenta na articulação entre intelecto e corporeidade e a distância não permite a articulação de ambos.

Professores e estudantes não estão preparados para este tipo de estudo. Existe ainda muita desigualdade social, não temos o mínimo para tal oferta.

Os alunos não têm equipamentos tecnológicos. Os alunos ainda não compreendem a proposta. Não tem autogestão de tempo e disciplina.

Nada vai substituir o contato próximo, as atividades presenciais mostram a dúvida e as interpretações erradas ou corretas no momento. As intervenções são significativas, os estudantes se ajudam, o professor consegue fazer a administração do tempo.

Porque nem 10% das minhas turmas acessam à Plataforma online. Trata-se de uma região de alta vulnerabilidade, o que impede o acesso aos meios tecnológicos e virtuais.

Fraciona ainda mais razão e emoção, privilegiando conteúdos abstratos.

5.2.3 O Engajamento docente e suporte pedagógico

Sobre o grau de estímulo que as/os docentes sentem para desenvolver atividades remotas/virtuais, observamos nos dados apresentados na *Tabela 55* que do total de respondentes, 51,67% indicaram que se sentem desestimulados ou muito pouco estimulados (níveis 1 a 5); 30,87% indicaram que sentem um pouco estimulados (níveis 6 e 7); e 10,07% indicaram que se sentem muito estimulados (níveis 8 a 10).

Tabela 55 – Grau de estímulo de docentes para desenvolver as atividades de ensino remoto

Nível	Nº	%
1	9	6,04
2	9	6,04
3	13	8,72
4	10	6,71
5	36	24,16
6	20	13,42
7	26	17,45
8	7	4,70
9	0	-
10	8	5,37

Na **Tabela 56** observamos que 73,8% das/os docentes afirmaram que os horários de atividades pedagógicas têm sido utilizados para prepará-los para lidar com as novas estratégias de ensino-aprendizagem no contexto da educação à distância. Nesta perspectiva, segundo as respostas obtidas, durante os momentos de encontros entre docentes e a equipe pedagógica das unidades educacionais acontecem ações como:

- » Elaboração de roteiros e propostas de atividades;
- » Orientação e instrução sobre como atuar nas plataformas virtuais;
- » Realização de rodas de conversas virtuais;
- » Palestras, estudos de textos, discussão teórica, estudo de caso;
- » Trocas de experiências;
- » Construção coletiva de estratégias de ação para o ensino remoto;
- » Elaboração de planos de ação da escola;

- » Compartilhamento de sentimentos e dificuldades;
- » Troca de informações sobre estudantes;
- » Apoio técnico, pedagógico e emocional.

Observamos que, em que pese esse esforço de coordenação pedagógica, as respostas das/os docentes indicam que nesses espaços coletivos de reunião entre docentes não há uma abordagem qualificada sobre os principais problemas da educação neste momento: a dificuldade de acesso das crianças e dos adolescentes às plataformas digitais e o fato da gestão escolar também não ter sido preparada para lidar com este novo contexto. fato da gestão escolar também não ter sido preparada para lidar com este novo contexto.

Tabela 56 – Utilização dos horários de formação pedagógica para preparação docente voltada ao ensino remoto

Respostas	Nº	%
Sim	33	22,15
Às vezes	77	51,68
Não	39	26,17

Se sim, de que forma?

Montagem de roteiros.

As coordenações de curso, pedagógica e orientação educacional foram incríveis. Muito do foco foi em direção aos estudantes e pais, mas na tentativa de garantir um espaço de troca e partilha de experiências e estratégias iniciamos reuniões quinzenais com os professores que conseguimos.

Através das formações virtuais.

Através de rodas de conversas, palestras e estudos de textos.

Nossas reuniões possibilitam discussões sobre aula remota.

Temos uma reunião de planejamento e uma reunião de estudo. Em ambas discutimos as possibilidades do ensino remoto e estudamos temas que emergem das consequências da pandemia.

Tabela 56 – Utilização dos horários de formação pedagógica para preparação docente voltada ao ensino remoto

Minha unidade tem se debruçado em discutir e desenvolver novas formas de atuação conjunta.

Nas reuniões compartilhamos nossas angústias, desenvolvemos projetos para melhorar a nossa prática e atuação.

Encontros semanais, rotina e organização de aulas.

Apoio pedagógico, técnico e emocional.

É um trabalho em equipe aprendemos juntas e sempre trocando informações sobre as novas aprendizagens.

Nossas reuniões de formação (JEIF) têm sido espaços de trocas não apenas de conteúdos e técnicas em tempo de EAD, mas também de angústias e de construção coletivas de alternativas pedagógicas. Há também uma partilha sobre conhecimentos tecnológicos entre toda equipe, mas é algo novo para todos, não há certezas e creio que a gestão também tem muitas dúvidas, por isso a construção coletiva, a consideração da característica do território e dos sujeitos que compõem a escola é fundamental.

Esse é o único momento em que temos para nos formar sobre os desafios impostos.

Temos espaço para troca de informações, estratégias e diálogo. Além de traçar metas coletivas de busca ativa. Mas formação para lidar com os equipamentos e softwares não temos.

A partir das reuniões coletivas com todos os professores da unidade escolar, que compartilham seus planos e ideias de como abordar os conteúdos com os alunos.

Se não, qual a justificativa?

Temos reuniões, mas o fato é que o município não provê o acesso aos estudantes, portanto isso continua insuficiente se não garante a plena interação entre todos os pares envolvidos no processo.

Os ATPCs de modo geral não têm auxiliado neste contexto, os encontros pedagógicos fornecidos pela DE estão completamente fora da realidade que vivemos atualmente, onde a maior parte dos estudantes não têm acesso e/ou interesse pelos estudos. É preciso desenvolver estratégias e material de apoio, como equipamentos e internet compatíveis para professorxs e alunos para que possa haver alguma melhora neste contexto.

O que eu tenho percebido são professores que se esforçam para criar uma dinâmica bacana para os seus alunos, porém não existe interação, porque os alunos não têm equipamentos adequados. Ou seja, de um lado a gente discute e se reinventa, mas não existe uma devolutiva, ou é muito pouca.

Tenta preparar psicologicamente, mas não há muita disponibilização de ferramentas ou direcionamento.

Não se discute efetivamente as situações de exclusão dos estudantes, dando por suposto que todos tivessem as mesmas condições de acesso.

Geralmente são apenas burocráticas e desestimulam o trabalho docente.

Tabela 56 – Utilização dos horários de formação pedagógica para preparação docente voltada ao ensino remoto

Orientação para usar os sistemas tecnológicos e momentos de estudos e discussão sobre o ensino remoto.

Os tutoriais são complicados e as explicações longas, trabalhosas e não consigo entender nada.

A formação é por meio de lives, demoradas e na sua maioria não temos espaços para as perguntas. Às vezes, uma dúvida parece tola para os formadores, porém, para muitas colegas, é angustiante não saber utilizar as ferramentas e as famílias vivem as mesmas angústias.

Os coordenadores pedagógicos também não foram preparados para essa realidade impositiva.

Não ocorrem de maneira periódica, pelo menos na minha Unidade. Tive que procurar suporte por mim mesma. Não recebi nenhum suporte da escola. Nem para a prática, nem suporte psicológico. Fiquei só com a minha disciplina e as aulas a serem preparadas e postadas. Eu tenho a preocupação de planejar as aulas de Inglês com recorte Racial e de Gênero. Continuei primando por essa qualidade.

Há muita cobrança em garantir que estamos fazendo nossa parte, apenas. Sem muita reflexão da real situação.

São pautadas apenas questões burocráticas e de controle.

Mais adiante, abordamos a questão sobre quais atividades de interação com as/os estudantes são realizadas durante o ensino remoto, e os resultados foram: 70,4% das/os docentes afirmaram elaborar atividades para serem realizadas pelas/os estudantes como exercícios, questionários e redação; 59% afirmaram que fazem plantão de dúvidas e orientações on-line; 48,3% fazem trabalhos de pesquisa com estudantes; 34,9% gravam videoaula para as/os estudantes assistirem; e 32,2% dão aulas online ao vivo.

Outros tipos de atividades de ensino remoto citadas nas respostas do campo aberto desta pesquisa foram: grupo de *WhatsApp*; atividades de leitura; vídeos com conteúdo ou brincadeiras; videoconferência; videochamadas; áudio explicativo; vivências educativas; roteiros de estudos; plantão para diálogo com estudantes; debates; atividades interdisciplinares; Google sala de aula; compartilhamento de vídeos temáticos; *podcast*; orientações pedagógicas; *blogs*; encontros remotos; orientações à distância; atividades com músicas e vídeos; áudios com poemas; *podcast* com contação de histórias; entre outros.

Esse quadro aponta que, de modo geral, a maior parte das atividades de ensino remoto, durante esse período da pandemia, foram realizadas de forma assíncrona, sem a possibilidade da/do docente acompanhar o processo de aprendizagem do conjunto de alunas e alunos com os quais trabalha, situação diferente da dinâmica de sala de aula que tem uma interação sincrônica e que possibilita inclusive a colaboração entre grupos discentes.

Tabela 57 – Tipos de atividades remotas propostas pelas/os docentes

Tipo de atividade	Nº	%
Aulas online ao vivo	48	32,21
Videoaula	52	34,90
Plantão de dúvidas e orientações online	88	59,06
Atividades (exercícios, questões, redação)	105	70,47
Trabalhos de pesquisa	72	48,32

5.2.4 Percepções das/os docentes sobre estudantes e famílias

Abordamos anteriormente, na **Tabela 48**, que 81,21% apontaram a baixa adesão dos/as estudantes às atividades remotas/virtuais como um dos principais desafios desse modelo de ensino escolar remoto, instaurado no contexto da pandemia da COVID-19. Conforme dados apresentados na **Tabela 58**, 45,64% das professoras e dos professores participantes desta pesquisa afirmaram que apenas 20% dos/as estudantes acessam as atividades de ensino remoto propostas; 26,17% das/os docentes que entre 21 a 30% de estudantes acessam essas atividades; 8,72% das/os docentes que de 31 a 40% de estudantes acessam essas atividades; 7,3% das/os docentes afirmaram que de 41 a 50% de estudantes acessam essas atividades remoto; 9,4% das/os docentes afirmaram que de 51 a 75% de estudantes acessam essas atividades; e somente para 2,6% das/os docentes mais de 75% das/os estudantes acessam as atividades propostas.

Tabela 58 – Grupos percentuais de estudantes que acessam as atividades propostas

Grupos percentuais	Nº	%
Até 20%	68	45,64
De 21 a 30%	39	26,17
De 31 a 40%	13	8,72
De 41 a 50%	11	7,38
De 51 a 75%	14	9,40
Acima de 75%	4	2,68

No entanto, observamos que esse acesso às atividades propostas pelos docentes não resultou, necessariamente, na realização as tarefas propostas. Os dados da **Tabela 59** mostram que os índices de realização das tarefas são inferiores aos indicadores de acessos: 53,69% das/os docentes afirmaram ter recebido essas atividades de até 20% de seu grupo de estudantes; 24,16% das/os docentes afirmaram ter recebido de 21 a 31% de seu grupo de estudantes; 8,05% das/os docentes afirmaram ter de 31 a 40% de seu grupo de estudantes; 6,71% das/os docentes afirmaram ter recebido de 41 a 50% de seu grupo de estudantes; 6,71% das/os docentes afirmaram ter recebido de 51 a 75% de seu grupo de estudantes; e apenas 0,67% das/os docentes afirmaram ter recebido de mais de 75% de seu grupo de estudantes.

Tabela 59 – Grupos de percentuais de estudantes que realizam as atividades propostas

Grupos percentuais	Nº	%
Até 20%	80	53,69
De 21 a 30%	36	24,16
De 31 a 40%	12	8,05
De 41 a 50%	10	6,71
De 51 a 75%	10	6,71
Acima de 75%	1	0,67

A participação de familiares na rotina dos/as estudantes impacta os indicadores de desempenho das atividades de educação à distância. Sobre essa questão, docentes participantes desta pesquisa foram convidados a avaliar o engajamento de pessoas adultas, familiares de estudantes, no processo de ensino-aprendizagem e na realização atividades de ensino remoto. Na **Tabela 60**, a seguir, os dados apresentados mostram que 10,73% das/os docentes afirmaram que familiares de estudantes participaram dessa atividades, sendo que 8,72% destes apenas participam e 2,01% participam e ajudam na realização das atividades; 71,81% das/os docentes afirmaram que familiares de estudantes participam às vezes; e 17,45% das/os docentes afirmaram que familiares de estudantes não participaram em nenhum momento.

Tabela 60 – Percepção das/os docentes sobre a participação e estímulo dos familiares nas atividades remotas

Respostas	Nº	%
Não participam	26	17,45
Participam às vezes	107	71,81
Participam	13	8,72
Participam e auxiliam na realização das atividades	3	2,01

Conforme observamos nos dados da **Tabela 61**, nenhum das/os docentes considerou que a adaptação de seu grupo de estudantes ao ensino remoto aconteceu de forma totalmente satisfatória, pelo contrário, 62,42% afirmaram não ter havido essa adaptação e 37,58% que houve uma adaptação parcial ao formato de educação à distância.

Ainda nas informações de campo aberto da **Tabela 61** observamos que as constatações que justificam a falta de adaptação das/os estudantes são diversas: baixo percentual de retorno das atividades propostas; condições financeiras das famílias; espaço físico inadequado para o desenvolvimento das atividades; falta de equipamento adequado e acesso à **Internet**; desconhecimento de conteúdos básicos de informática; despreparo das famílias para essa nova realidade; falta de apoio das famílias; dificuldades para organizar a rotina de estudos; inexistência de autonomia e disciplina por parte de estudantes; dificuldades para apreensão de conteúdo sem mediação presencial; ausência da interação possibilitada pelo ambiente escolar; e fatores emocionais e psicológicos. No caso específico da escola indígena, as/os estudantes fazem apenas atividades presenciais e o fechamento da escola significou a suspensão total das aulas.

Tabela 61 – Grau de adaptação das/os estudantes ao ensino escolar remoto		
Respostas	Nº	%
Sim, totalmente	0	-
Sim, parcialmente	56	37,58
Não	93	62,42

Tabela 61 – Grau de adaptação das/os estudantes ao ensino escolar remoto	
Por que?	
Baixo percentual de retorno	
Cansaço	
Condições financeiras	
Desanimo	
Dificuldade para organizar a rotina de estudos	
Dificuldades com espaço físico	
Dificuldades com os conteúdos sem a mediação presencial	
Falta de conhecimento básico de informática	
Falta de equipamento	
Falta de estrutura.	
Falta de hábito/disciplina.	
Falta de interação desestimula.	
Falta de participação.	
Falta de preparo das famílias.	
Indígenas só realizam atividades presenciais.	
Não há adaptação sem acesso.	
Não se adaptaram porque não têm acesso à internet.	
Não têm apoio familiar.	
Não têm nível de autonomia necessária para EaD desenvolvido.	
São menos participativos do que presencialmente.	
Sentem falta da escola.	

A comunidade docente reconhece ainda que essa falta de adaptação do grupo de estudantes ao ensino remoto se relaciona às condições dadas pela emergência da pandemia, que impõe desafios de todos os tipos para o desenvolvimento da educação a distância. Nos dados da **Tabela 62** observamos que, na visão das/os docentes, a questão do acesso à **Internet** (89,93%) e do acesso a computador e/ou celular (84,56%) e problemas socioemocionais (70,4%) são os desafios mais enfrentados pelas/os estudantes.

Tabela 62 - Desafios apresentados pelas/os estudantes para a realização das atividades

Desafios	Nº	%
Acesso à internet;	134	89,93
Acesso a computador e/ou celular;	126	84,56
Compreensão das atividades propostas à distância;	99	66,44
Sobrecarga de tarefas domésticas;	69	46,31
Problemas socioemocionais;	105	70,47
Outros: depender de pessoas adultas por não ter equipamento próprio e autonomia; espaço compartilhado; equipamentos compartilhados; espaços inadequados; falta de interesse; não conhecer as funcionalidades básicas da internet; renda; trabalho precarizado dos familiares; falta de autonomia; desemprego familiar; aumento de carga de trabalho; dificuldade de organização; falta de compromisso; dificuldade de estudar sem auxílio; fake news sobre a validade do ano letivo.		

De acordo com os dados dispostos no campo aberto da **Tabela 62**, sobre os desafios enfrentados por estudantes para realização das atividades de ensino remoto, as/os docentes pesquisados apontam ainda outras dificuldades a se considerar: disseminação de **fake news** sobre a validade do ano letivo; estudo sem auxílio; dependência de outras pessoas por falta de equipamento e autonomia; desconhecimento das funcionalidades básicas da **Internet**; espaço e equipamentos compartilhados e inadequados; falta de interesse e de compromisso com os estudos e dificuldade de organização; falta de renda devido ao trabalho precarizado dos familiares; desemprego familiar; e aumento da carga de trabalho.

Na **Tabela 63** descrevemos depoimentos das/os docentes que complementam os dados da **Tabela 62** e que destacam as dificuldades que as/os estudantes vêm enfrentando nesse contexto. Esse depoimentos corroboram com as observações feitas anteriormente, e, de modo geral, contribuem para a compreensão do alto grau de inadaptação ao ensino remoto que as/os docentes observam nas/os estudantes com os quais trabalham (**Tabela 61**) e ajudam a entender a percepção bastante negativa que esses docentes têm dos resultados da aprendizagem pelo ensino escolar remoto.

Tabela 63 - Depoimentos de docentes sobre as dificuldades enfrentadas por crianças e adolescentes	
Depoimento	
Não vejo resultados. Aliás, não os cobro, o que pretendia/pretendo é a manutenção do contato, é a comunicação com os estudantes, é a conscientização de que precisamos ler diariamente, acompanhar notícias, buscar informação confiável, cuidar da saúde física e mental...	
Certamente os estudantes em fase de alfabetização perdem muito com o ensino remoto, sem falar em crianças com algum tipo de deficiência física ou cognitiva. Estes requerem muito mais a atenção e a presença do professor.	
Não acredito em ensino virtual/remoto ou até mesmo EAD para educação básica, a escola não é apenas espaço para aprendizagem de conteúdos, é também para a formação de cidadãos, de contato com a diversidade e com a diferença, do conflito, da afetividade, enfim, é um espaço coletivo e de coletividades presenciais.	
Parcialmente para menos. Eu percebo que se aprofundou as desigualdades, os estudantes que estão conseguindo ir melhor são os estudantes com melhores condições estruturais e em famílias mais estruturadas. No geral os estudantes estão acompanhando as aulas pelo celular, e muitas são as habilidades e competências que não estão sendo desenvolvidas no EAD, porque o currículo teve que ser diminuído e porque não foi pensado para esse formato.	
Em alguns casos, reparei que há uma maior interação no sentido de se sentir mais à vontade para perguntar e tirar dúvidas, pois o atendimento é direcionado.	
Parcialmente, pois na minha unidade temos atendido as famílias por outras vertentes. Sabendo de suas necessidades e buscando apoio através da rede de proteção para crianças e famílias.	
Quem tem uma família que auxilia, tudo bem; quem não tem não acessa.	
Estou responsável por uma turma em idade de alfabetização, não dá para fazer esse processo nesse sistema, mesmo porque não há regularidade nos acessos e a sequência se perde.	
Sou da EJA, os alunos têm muita dificuldade.	
A relação ficou muito verticalizada. Professores passam a atividade e as crianças recebem. Muitas vezes sem questionar porquê, nem sabem como questionar e é mais difícil identificar dúvidas específicas.	

Observamos a seguir, que apenas 2,68% das/os docentes consideram que esse formato de educação à distância tem tido resultados positivos para a aprendizagem das/dos estudantes, sendo que para 48,32% das/os respondentes esse modelo não tem dado certo para a aprendizagem e para 48,9% tem dado certo parcialmente.

Tabela 64 – efetivação ou não da aprendizagem das/os estudantes com o ensino remoto		
Respostas	Nº	%
Sim	4	2,68
Parcialmente	73	48,99
Não	72	48,32
Explique: assincroia, estudantes não acompanham explicação em tempo real; há estudantes que ainda nem foram alcançados pelo ensino remoto; cumprem tarefas, mas ficam distantes dos conteúdos; dificuldades de se organizar no ambiente doméstico; falta de acesso à internet; falta de apoio emocional; dúvidas em relação ao conteúdo; baixa adesão; não atende a maioria de estude de da rede; alunos do EJA têm mais dificuldades.		

Conforme apresentadas no campo aberto da questão acima, as explicações das/os docentes para essa percepção de baixo rendimento na aprendizagem apontam tanto o problema do método de ensino remoto quanto reafirmam as dificuldades pessoais que identificam em suas/seus estudantes: por causa da assincronia do método, estudantes não acompanham explicação em tempo real; há estudantes que ainda nem foram alcançados pelo ensino remoto; alguns estudantes cumprem tarefas, mas ficam distantes dos conteúdos; enfrentam dificuldades para se organizar no ambiente doméstico; há alunas/os sem acesso à **Internet**; ausência de apoio emocional; há estudantes que continuam com as dúvidas em relação ao conteúdo; os indicadores demonstram baixa adesão; o método não atende a maioria de estudantes da rede; alunos de EJA têm mais dificuldades.

Muitos estudos têm sido elaborados a fim de mensurar os impactos da pandemia na aprendizagem e na trajetória escolar de crianças e adolescentes, na tentativa de construir um prognóstico sobre as possíveis perdas para essa geração. Entendemos que os profissionais da educação, que enfrentam desde o início o desafio com estudantes e familiares ao dar continuidade à educação escolar por meio do ensino remoto, têm muito para falar sobre esses problemas. Observamos também que muitas dificuldades relativas ao desenvolvimento do trabalho docente, no contexto das muitas adversidades relatadas anteriormente, são decorrentes de problemas também enfrentados por estudantes.

Os dados desta pesquisa demonstram que tem ocorrido um efeito cascata ocasionado pela falta do ensino presencial que atinge mais fortemente as populações vulneráveis e um aprofundamento das desigualdades sociais: a impossibilidade de frequentar a unidade escolar deixa muitas crianças e adolescentes sem acesso a um importante acompanhamento da rede de proteção que até então fazia parte de suas vidas, o que aumenta o grau de vulnerabilidade em que se encontram

e amplia potencialmente as situações de violência doméstica e violência nos territórios. Neste contexto de ausência de recursos de toda ordem, é sabido os efeitos da falta de alimentação escolar: a população estudantil mais desassistida passa a ter menos refeições porque a merenda escolar era efetivamente a garantia de sua segurança alimentar. Essa população vivendo um empobrecimento crescente, e enfrentando condições precárias de existência, logo vê suas crianças e adolescentes afastados das escolas para poderem trabalhar para ajudar as suas famílias, o que diminui suas chances de retorno à escola quando for decidida a reabertura.

Os dados apresentados na **Tabela 65** abordam os impactos da pandemia na educação. Destacamos, da avaliação das/os docentes, as seguintes consequências: aumento das desigualdades (75,8%); agravamento da saúde física e mental tanto das/os profissionais da educação (64,4%) quanto das/os estudantes (46,3%); aumento da violação de direitos e violências sofridas por crianças e adolescentes (45,6%); aumento da evasão escolar (40,2%); e desconstrução de vínculo entre sujeitos, escola e comunidade escolar (39,6%).

Tabela 65 – Ranking principais consequências da pandemia sobre a educação

Consequências:	Nº	%
Reprovação	5	3,36
Evasão escolar	60	40,27
Mudança da cultura escolar	46	30,87
Aumento da violência	20	13,42
Regressão dos indicadores educacionais	52	34,90
Agravamento da saúde física e mental das/os profissionais da educação	96	64,43
Agravamento da saúde física e mental das/os estudantes	69	46,31
Desnutrição	20	13,42
Redução dos investimentos em educação	47	31,54
Desconstrução de vínculo entre sujeitos, escola e comunidade escolar	59	39,60
Aumento da violação de direitos e violências sofridas por crianças e adolescentes	68	45,64
Aumento das desigualdades sociais	113	75,84
Outros: terceirização da educação em massa		

5.2.5 Percepções docentes sobre raça/cor e gênero no desempenho escolar

Apresentamos na *Tabela 66* os dados referentes à percepção de professoras/es sobre a participação de estudantes na realização das atividades de ensino escolar remoto, considerando as variáveis de raça/cor e gênero. Neste aspecto, ressaltamos a semelhanças entre os índices obtidos: 55,03% do total de professores/as respondentes afirmaram perceber que há diferenças na participação de meninas e meninos nas atividades escolares, e 55,70% afirmaram haver diferenças na participação de crianças negras e brancas.

Tabela 66 - Percepções de docentes sobre as diferenças de gênero e de raça na participação de estudantes

A partir das questões de gênero e raça:	Sim		Não	
	Nº	%	Nº	%
Como vê a participação das meninas e dos meninos na realização das atividades? Há diferenças?	82	55,03	56	37,58
Como você vê a participação das crianças negras na realização das atividades? Há diferenças?	83	55,70	57	38,26

Para complementar esses dados, apresentamos na **Tabela 67**, a seguir, os argumentos mobilizados por professores/as para explicar a existência dessa diferença na participação das atividades por meninas e meninos, entre os quais destacamos: estereótipo de gênero (“as meninas são mais dedicadas”; “os meninos são mais desinteressados”); desigualdade nas responsabilidades nas casas (“percebo que as meninas se justificam mais por estarem se dividindo em tarefas domésticas do que os meninos”); confiança como um atributo mais presente nos meninos (“os meninos se sentem mais confiantes para participar das atividades, abrir o microfone para falar com os professores e a turma, enquanto que as meninas o fazem raramente, se manifestando mais pelo chat das aulas”).

Tabela 67 – Argumentos de docentes sobre as diferenças de gênero e de raça na participação das/os estudantes	
Argumentos	
As meninas são mais participativas. As meninas realizam mais atividades.	
Mais meninos realizam as atividades	
Percebo que as meninas se justificam mais por estarem se dividindo em tarefas domésticas do que os meninos.	
Os meninos se sentem mais confiantes para participar das atividades abrindo o microfone para falar com os professores e a turma, enquanto as meninas o fazem raramente, se manifestando mais pelo chat das aulas.	
As meninas são mais responsáveis	
Os meninos são mais desinteressados.	
Os meninos acessam mais, pois as meninas parecem mais desmotivadas.	
Sim, as mulheres relatam mais dificuldades em decorrência das demandas domésticas com a casa e dos cuidados com os filhos.	
As meninas ajudam mais nas tarefas domésticas, têm menos tempo para dedicar ao estudo.	
Como a participação é mínima não tem como fazer este tipo de relação, pois na educação infantil quem media o acesso são as famílias, o sexo não diferencia e sim a possibilidade ao acesso.	
As meninas têm sido mais aplicadas e assíduas.	

Tabela 67 – Argumentos de docentes sobre as diferenças de gênero e de raça na participação das/os estudantes	
Sim. A maioria dos alunos que entram são brancos.	
Sim. A diferença é gritante. Na escola havia a presença física do estudante por força da lei. Agora o professor se vê obrigado a dialogar, falar uma palavra positiva perante o distanciamento imposto. Um professor racista não se comunica minimamente e pronto. Não há como regular essa opção.	
Sim. A maioria dos alunos de minha escola são pretos/pardos e essa maioria não tem acessado a Plataforma de estudos e nem recebeu o caderno de atividades em casa.	
Sim, as meninas participam mais. Mas ao mesmo tempo, são as que mais trabalham em casa.	
As meninas são mais empenhadas.	
Sim. Adolescentes negros tem menor participação.	
Em geral os alunos negros apresentam grande dificuldade de entrega das atividades.	
A porcentagem das crianças que não estão participando é de maioria negra.	
As crianças brancas têm mais acesso aos equipamentos.	
Sim. Também a diferença é grande. Eles têm muita dificuldade com o espaço físico e a qualidade do aparelho que usam. Compartilham com mais pessoas. Agora todos estão mais envolvidos, mas, no começo não era assim. O trabalho foi árduo.	
Na região em que atuo, a grande maioria é de crianças negras. Mas observo em algumas falas de colegas professores ainda um racismo ao compreender a ausência de alunos brancos e criticarem a mesma ou menor ausência de alunos negros.	
Crianças brancas participam mais e seus pais acompanham as atividades.	
As crianças negras têm menos acesso aos equipamentos tecnológicos.	
Sim as crianças negras têm mais dificuldade no aprendizado devido às condições socioeconômicas.	
Não fiz um levantamento específico, mas no geral os estudantes negros (homens e mulheres) têm interagido menos, muitos inclusive não participaram de nenhuma atividade, mas seria necessário um levantamento mais específico.	
A maior parte dos alunos que tem acesso à internet e às aulas online são os alunos brancos.	
Sim. Menor participação de negras. Infelizmente da porcentagem que não tem participado e não tem dado retorno, a maioria são crianças pretas.	
Sim. Os que nunca acessaram nenhuma atividade são negros. Menor participação de negras.	
Queda de rendimento, ida para o mercado de trabalho. Em linhas gerais os alunos brancos, apesar das dificuldades participam mais.	

Tabela 67 – Argumentos de docentes sobre as diferenças de gênero e de raça na participação das/os estudantes

Como professora e negra sei que sim, mas com minha turma não acontece, ao contrário, até pelo trabalho realizado e a questão da representatividade muito presente no meu fazer pedagógico, a participação das crianças negras é ainda maior.

Sim elas têm menos acesso a tecnologias e ambiente adequado para estudo, os pais têm menos tempo ou condições de para ajudar.

Apesar de entrarem menos, a participação é mais crítica em com relação às questões sociais.

As crianças pobres em geral sofrem as consequências da desigualdade social. As crianças negras têm menos acesso as tecnologias; sofrem mais com o desemprego em família.

As crianças e pais negros se sentem muito confiantes com professores e gestores que já tinham definido o comprometimento perante o racismo. Neste caso a escola, mesmo na pandemia, é um espaço, entre os poucos que sobraram, acolhedor. Se a escola não fez esse diálogo antes, a invisibilidade existente, apenas torna-se invisibilidade virtual.

Infelizmente o cenário que encontramos é de um número muito reduzido de crianças negras que conseguiram continuar acompanhando suas atividades escolares. Muitas delas são de famílias oriundas das classes mais baixas e necessitadas e que sofrem e se tornam vítimas da violência social, seja ela pela desigualdade seja ela familiar.

Sim, as negras têm mais dificuldade de acesso à internet e aparelhos tecnológicos.

Caiu muito quando vemos a participação dos alunos negros e negras.

Nos depoimento dispostos acima, ressaltamos ainda a evidência de um olhar para as desigualdades raça/cor apresentados pelos/as professoras/es que afirmaram existir diferenças entre estudantes negros e não negros: mais dificuldade de acesso aos equipamentos e recursos tecnológicos exigidos para a participação nas atividades de ensino remoto (“crianças negras têm menos acesso aos equipamentos tecnológicos”; menos acompanhamento familiar”; “crianças brancas participam mais e seus pais acompanham as atividades”); poucas condições (“adolescentes negros tem menor participação”, “as crianças negras têm mais dificuldade no aprendizado devido às condições socioeconômicas”. Todavia, uma das respondentes afirmou que é possível um resultado positivo com um trabalho comprometido e que possa alcançar maior participação de estudantes negros: “Como professora e negra sei que sim, mas com minha turma não acontece, ao contrário, até pelo trabalho realizado e a questão da representatividade muito presente no meu fazer pedagógico, a participação das crianças negras é ainda maior.”

Na **Tabela 68** apresentamos o olhar docente sobre os principais reflexos desse contexto de crise na trajetória escolar de alunos e alunas negros: a reprovação, a evasão escolar e a mudança da cultura escolar. Na sequência, a **Tabela 69**, sobre essa mesma questão com recorte de gênero, demonstra que os/as docentes consideram o aumento da violência, a violação de direitos e a evasão escolar como as maiores consequências para as estudantes meninas.

Tabela 68 - Ranking das consequências da pandemia na vida de estudantes negras/os

Reprovação
Evasão escolar
Mudança da cultura escolar
Aumento da violência
Regressão dos indicadores educacionais
Agravamento da saúde física e mental das/os estudantes
Desnutrição
Redução dos investimentos em educação
Desconstrução de vínculo entre sujeitos, escola e comunidade escolar
Aumento da violação de direitos e violências sofridas por crianças e adolescentes
Aumento das desigualdades sociais

Tabela 69 – Ranking das consequências da pandemia na vida de estudantes meninas

Aumento da violência
Aumento da violação de direitos e violências sofridas por crianças e adolescentes
Evasão escolar
Aumento das desigualdades sociais
Agravamento da saúde física e mental das/os estudantes
Regressão dos indicadores educacionais
Desconstrução de vínculo entre sujeitos, escola e comunidade escolar
Mudança da cultura escolar
Redução dos investimentos em educação
Desnutrição
Reprovação

No caso específico das meninas negras, observamos na **Tabela 70** que 73,83% das/os docentes afirmaram que elas serão afetadas de forma diferente pelas consequências da pandemia, pois sofrem mais com: sobrecarga de tarefas domésticas; necessidade trabalhar para ajudar a família; vulnerabilidade social; desigualdades; baixa autoestima; violência e abusos; discriminação e racismo, questões que incidirão de forma desigual e mais acentuadas em suas vidas.

Tabela 70 – Identificação de diferenças de impacto da pandemia na vida de estudantes negras		
Respostas	Nº	%
Sim	110	73,83
Não	28	18,79
Razões		
Especialmente com maior afastamento das aulas por motivos diversos (exp. tarefas domésticas e trabalho)		
Porque estruturalmente em relação as meninas brancas estão em desvantagem. Com certeza se antes elas só tinham que ajudar em casa no contraturno, não devem estar responsáveis o dia todo pelas tarefas domésticas e de cuidado com os irmãos.		
Como dito anteriormente, o racismo estrutural põe a mulher negra na base da pirâmide social, conseqüentemente as meninas negras sofrerão ainda mais com todos os problemas elencados nas questões acima.		
Sim, dada a maior vulnerabilidade enfrentada pelas meninas negras socialmente.		
Estas acumularão aumento de desigualdade e agravamento da saúde física mental.		
As meninas negras acessam bem menos o Google sala de aula, das 3 denúncias sobre abuso 2 são de meninas negras.		
Foram fadadas a cuidar da casa e dos irmãos o que as conduz ao processo de aceitação de profissões desfavorecidas uma vez que o acesso à escolarização torna-se cada vez mais distante de sua realidade.		
Sim. Elas tendem a realizar mais atividades domésticas e mais restritas à cultura escolar.		
Terá uma somatória quanto ao aumento da desigualdade social e da violência com a violação de direitos.		
Sim. As meninas negras devem estar tendo uma cobrança em relação à demanda doméstica maior que os outros grupos.		

Tabela 70 – Identificação de diferenças de impacto da pandemia na vida de estudantes negras

Sim, elas sofrem mais discriminação e muitas vezes até mesmo no acesso a oportunidades de acesso ao primeiro emprego como por exemplo o "Jovem aprendiz".

Espero que não, mas posso dizer que elas estão mais vulneráveis neste momento, nas minhas aulas apenas uma aluna negra faz acesso.

Acredito que tenha diferenças sim, pode aumentar a evasão escolar, tendo em vista que no ensino presencial quando o estudante evadido é uma menina, na maioria das vezes ela é negra. O ensino remoto mal planejado pode afastar as meninas devido a necessidade de alguém que faça os serviços domésticos, erroneamente vistos como apenas feminino. Sendo as famílias negras as mais afetadas pela desigualdade social.

Sim, sobretudo no âmbito do trabalho para complementar a renda de casa.

Acredito que no caso das meninas negras as duas questões se aplicam. O julgamento docente de falta de esforço por parte dos alunos negros e a sobrecarga com reflexos na saúde física e mental dessas meninas.

O acesso é menor e sofrem mais abusos.

As comunidades negras estão mais segregadas em regiões periféricas, o que dificulta ainda mais as condições de acesso ao ensino à distância, deixando as crianças e adolescentes mais expostos e principalmente as meninas negras.

Sim, geralmente as meninas negras escutam na maior parte do tempo que são fortes, que têm de lutar e que não podem chorar, e isso atinge diretamente na formação da auto estima da criança negra que aguenta tudo que pode em relação a sofrer e trabalho braçal.

É difícil separar mulheres e homens negros na intensidade que a situação atual impõe para eles. No território da escola vejo que enquanto os homens estão mais suscetíveis a violência, especialmente policial, que as mulheres negras estão mais sobrecarregadas física e psicologicamente. Entretanto, talvez o diferencial esteja na questão do isolamento físico, homens negros continuam saindo e circulando pelo bairro (bares, pipas, futebol etc.) e as mulheres menos (algumas igrejas, que é um dos principais locais frequentado por elas e permanece fechadas, bem como os espaços de acolhimento, inclusive nas UBS do bairro que desenvolve ações e atividades para mulheres e outros espaços sociais)

Violência doméstica, trabalho infantil

Com certeza, a mulher negra já preterida no ambiente escolar, sempre estereotipada e sofrendo todo tipo de bullying, mas quando há um professor negro em sala há esperança dessa menina preta não cair nas amarras do racismo estrutural. Essas meninas normalmente são trabalhadoras serviciais, muitas mães e a escola é o ambiente de refúgio e de aprendizado.

Talvez. Mas o que tem percebido é o aumento de crianças (meninos e meninas negros/negras) pedindo contribuição nos semáforos das ruas da Cidade.

Um dos aspectos que temos dialogado em um dos coletivos da escola (Projeto Negritude) é sobre a relação das meninas negras com as questões de abrir câmeras para fazer suas falas. Muitas vezes não abrem, falam que estão com problemas na câmera, que estão no CPU e não tem câmera, enfim, pode ser verdade, mas...

5.2.6 Retorno ao trabalho

Conforme relatado anteriormente, a maioria das/os respondentes das famílias (71,58%) afirmou que não retornaria ao ensino presencial nas escolas enquanto houvesse insegurança em relação à situação da pandemia (*Tabela 48*). Já respostas das/os docentes para esta mesma questão, que apresentamos na *Tabela 71*, apontam que este percentual é ainda mais alto: 91,9% das/os docentes afirmaram que não retornariam ao trabalho com ensino presencial, ao passo que 6,7% retornariam caso houvesse ações de controle e prevenção instauradas nas escolas; e apenas 1,3% afirmaram a decisão de retomar as atividades presenciais quando houvesse a reabertura das escolas.

Tabela 71 – Sensação de segurança para a retomada das atividades presenciais

Respostas	Nº	%
Sim	2	1,34
Depende	10	6,71
Não	137	91,95

Depoimentos de professoras/es sobre o retorno às escolas

Não houve nenhum preparo para que voltemos ao trabalho, contratação de terceirizados para limpeza, alimentação e nem mesmo compra de materiais para o cumprimento dos protocolos.

Nas escolas públicas muitas vezes trabalhamos sem água, falta material de higiene básico, falta de profissionais etc.

Tabela 71 – Sensação de segurança para a retomada das atividades presenciais

Não existem condições de segurança em relação à Covid 19! As escolas não têm condições estruturais para atender os protocolos da própria Secretaria da Educação. Não temos e nem teremos funcionários ATES, funcionários de limpeza, materiais e espaço suficientes para um funcionamento seguro para alunos, funcionários e professores.

Porque não há vacina e as escolas não têm condições de manter as normas de segurança para não contaminação

Porque não temos como controlar o contato pessoal. Não podemos transformar a escola em um depósito onde ninguém interage. Estaríamos apenas cumprindo com um papel assistencial e não educacional

Não há garantia de integridade física e garantia de vida, a cultura escolar para as aprendizagens são majoritariamente baseadas em interações humanas e espaciais, espaços escolares são precários em estruturas por má ventilação, corredores estreitos, número elevado de alunos por sala e falta de rede de apoio para lidar com múltiplas questões relacionadas aos estudantes.

Somente com um controle efetivo ou vacina poderia haver retorno. Não há nem controle nem vacina. "Conteúdo se recupera, vidas não"

Porque os índices de contágio ainda estão altos, sobretudo nas periferias

O assunto não é tratado com seriedade pelo governo, observo apenas medidas cosméticas no preparo ao retorno às aulas... nenhuma mobilização, estratégia de testagem, rastreamento e isolamento.

Nos depoimentos acima, destacamos que as razões dadas pelas/os docentes para não retornarem às aulas presenciais e permanecerem nas atividades remotas abordam, de modo geral, principalmente a inexistência de infraestrutura adequada nas escolas para a realização das ações de prevenção a Covid-19.

5.2.7 Identificação das necessidades do contexto escolar durante a pandemia

A interação entre docentes, estudantes e familiares responsáveis durante as atividades de ensino remoto possibilita conhecer um pouco mais sobre o cotidiano das/os alunas/os, desse modo, mesmo sendo um contato à distância, estes ocupam um lugar importante para identificar os problemas e necessidades das crianças e adolescentes decorrentes das condições impostas pelo isolamento social. Nesta perspectiva, foi solicitado que, a partir de suas experiências, as/docentes apontassem o que deveria ser feito pelos órgãos públicos responsáveis pela gestão educacional para minorar as consequências dessa situação para as/os estudantes. Os resultados dessas sugestões apresentamos na **Tabela 72** e nos depoimentos sobre essa questão.

Tabela 72 – Ações que a gestão da política pública educacional deve tomar para garantir a igualdade no acesso à educação

Integração intersetorial das políticas
EPIs para comunidade escolar
Rede de apoio às famílias
Garantir acesso à internet
Garantir acesso aos equipamentos
Garantir o direito à alimentação/segurança alimentar
Monitorar os casos de vulnerabilidade de crianças e adolescentes
Suporte à saúde física e emocional
Diagnóstico das condições dos alunos
Atuar em rede de proteção social
Medidas de prevenção à pandemia
Distribuição de materiais de estudos para todos
Testagem em massa da comunidade escolar
Monitoramento dos níveis de aprendizagem
Formação tecnológica/informática
Redistribuição de renda
Cancelamento do ano letivo
Redução do número de estudantes por turma

Depoimento de docente:

“As escolas precisam estar equipadas para de fato diagnosticar a situação dos alunos da sua comunidade. As respostas do governo não podem ser uniformes, mas irão depender de cada realidade. No caso do isolamento, é preciso entender se as crianças trabalham para ajudar os pais, se possuem condições reais de acesso à tecnologia etc. Só então é possível fornecer soluções de acordo com a demanda: oferecer dispositivos e conexão à Internet, oferecer atividades impressas, apoiar na alimentação. No caso do pós-pandemia é preciso identificar: como as crianças vão para a escola, o quanto elas dependem da escola para se alimentar, o que elas fazem quando não estão na escola, o que elas conseguiram fazer durante o isolamento etc. A partir daí, junto de um diagnóstico das aprendizagens dos alunos, os professores precisam ter autonomia para elaborar seus planejamentos de acordo com seus alunos considerando as expectativas de aprendizagem dos anos letivos de 2020 e 2021, selecionando o que é mais essencial.”

Das propostas apresentadas acima pelas/os docentes, destacamos a evidência de um olhar para as precárias condições das/os estudantes: 1) Garantir a condições de acesso ao ensino remoto (equipamento e *Internet*); 2) Formação em tecnologia e informática; 3) Combate à insegurança alimentar e nutricional por meio de programas que viabilizam a compra e distribuição de alimentos e a redistribuição de renda; 4) Trabalho intersetorial das instituições garantidoras de direito e da rede de proteção; 5) Monitoramento das condições de vida das crianças e adolescentes nos territórios e da aprendizagem; 6) Distribuição de materiais didáticos; 7) Testagem em massa e fornecimento de Equipamento de Proteção Individual (EPI); e 8) cuidados com a saúde física e psíquica.

A **Tabela 73**, focaliza o que deveria ser feito pelo poder público para garantir a integridade física e psicológica dos docentes durante e pós-pandemia.

Tabela 73 – ações que os órgãos de gestão educacional deveriam tomar para garantir a integridade física e psicológica de docentes
Assistência psicológica.
Infraestrutura (internet e equipamentos)
Orientação pedagógica
Acompanhamento médico
Reorganização do tempo de trabalho
Contratação de novos docentes
Valorização de profissionais da educação
Canal de comunicação e escuta ativa de profissionais da educação
Testagem periódica

Tabela 73 – ações que os órgãos de gestão educacional deveriam tomar para garantir a integridade física e psicológica de docentes

Reduzir a pressão e cobrança de profissionais da educação
Monitorar casos de assédio moral no trabalho
Vacinação de profissionais da educação
Capacitação tecnológica
Contratação de psicólogos
Redução do número de estudantes por turma
Criar mecanismo de facilitação da comunicação entre docentes e famílias
Segurança na volta às aulas
Não retomar as aulas em contexto de pandemia
Assistentes sociais em contato com as famílias
Equipar as escolas para o retorno
Articulação das políticas públicas de educação e de saúde
Cancelar ano letivo
Depoimentos
Primeiramente não cobrar uma dedicação e resultados de excelência, respeitando os professores como seres humanos que também estão sofrendo com a situação.
Valorizar os profissionais, respeitar e assistir psicologicamente e não ficar nos angustiando com tanto descaso, principalmente nos martirizando com o retorno presencial sem garantias de vida e saúde para nós, para os nossos alunos e familiares. E parar de nos cobrar o que não nos foi oferecido, ensino remoto sem nos capacitar, sem nos instrumentalizar! O que ganhamos mal dá para vivermos, nos valorize e nos permita viver com um pouco de dignidade!
Entender que estamos vivendo uma realidade diferente, cobrar produção diária, reuniões diárias e depois não reconhecer nossos esforços tem sido no mínimo cruel. Temos nos superado a cada dia, mas não tem resultados para eles
Garantir a integridade física com o retorno às aulas somente após a vacinação da comunidade escolar, atendimento psicológico, reduzir o número de estudantes por sala, cumprir a lei do 1/3, fornecer equipamento e acesso à Internet para que executem o teletrabalho, readequação do espaço físico escolar para ampliar a ventilação e higiene.
RESPEITO, somos cobrados pelo estudante não acessar as plataformas, deveriam assumir a sociedade "doente" que vivemos. Sofremos assédio diário para bons resultados, registros infundáveis para validar um conhecimento que não está acontecendo. No retorno, temos que ter as habilidades socioemocionais, sobrepostas aos conteúdos exigidos. Se o professor não estiver bem, não terá estrutura para trabalhar com os alunos.

Tabela 73 – ações que os órgãos de gestão educacional deveriam tomar para garantir a integridade física e psicológica de docentes

Primeiro não precipitar nada e depois ter um olhar menos burocrático e mais humano para com todos.

Parar de cobrar ações e intervenções pedagógicas de maneira remota, como se nada de mais estivesse acontecendo.

Enfrentar a realidade estrutural e nos cobrar menos, sabemos que não conseguiremos diminuir esse abismo social que apenas ficou explícito agora, mas que existe desde a colonização e escravidão. Essas marcas são profundas e precisam de atenção e reparação. Sufocar professores e estudantes agora só contribuirá para mais problemas com a saúde mental.

várias pessoas, sejam elas alunxs, docentes e comunidade escolar estarão doentes mesmo no período pós pandemia. Estarão doentes física e psicologicamente. O apoio com psicólogos e unidades básicas de saúde locais deve ser uma das medidas adotadas.

Nos depoimentos acima, observamos que o olhar das/os docentes se desloca para melhoria das condições do trabalho escolar durante a pandemia. De modo geral, as(os)respondentes avaliam que os órgãos responsáveis pela gestão da política pública educacional deveriam:

- 1) Realizar ações de promoção da saúde física e psicológica dos profissionais;
- 2) Oferecer capacitação para a atuação no novo contexto;
- 3) Garantir infraestrutura para o trabalho remoto (equipamentos e rede);
- 4) Diminuir o número de estudantes por turma e reorganizar o tempo de trabalho;
- 5) Contratar novos docentes;
- 6) Oferecer suporte pedagógico contínuo;
- 7) Criar canal de escuta ativa e interlocução entre a gestão educacional e profissionais que atuam nas escolas;
- 8) Articular as políticas públicas de educação e saúde para acompanhamento médico, testagem periódica e vacinação de trabalhadoras/es da educação;
- 9) Equipar as escolas e não retornar ao ensino presencial enquanto a pandemia não estiver controlada;
- 10) Colocar a assistência social em contato com as famílias de estudantes;
- 11) Criar instrumentos que facilitem a comunicação entre equipe pedagógica e as famílias; e
- 12) Reduzir a pressão sobre profissionais da educação e monitorar casos de assédio moral no trabalho.

5.3 A atuação das organizações da sociedade civil na pandemia

Para compor um quadro mais completo sobre o que tem sido feito em termos de ações para garantia de direitos durante este período difícil que todos estamos vivendo, esta pesquisa, além de ouvir familiares responsáveis por estudantes e docentes da educação básica na cidade de São Paulo, buscou também representantes de organizações da sociedade civil cujas ações consideramos importantes para o fortalecimento da defesa e proteção de crianças e adolescentes. Nesta perspectiva, iniciado o processo de convocação à participação desta pesquisa, alcançamos um pequeno grupo de instituições (13) com atuação no município de São Paulo e em outras cidades que, de modo geral, buscam com seu trabalho garantir a defesa ativa dos direitos das crianças e adolescentes, o enfrentamento do racismo desde a infância, a valorização e fortalecimento da identidade racial, a assistência social às crianças e famílias, as ações de educação integral e a defesa do direito à saúde. Assim, nossa amostra foi fechada com as seguintes instituições:

1. Associação Assistencial Rainha do Engenho
2. Associação Ogban-Brasil África
3. Cáritas Diocesana do Campo Limpo
4. Cia Cultural Bola de Meia
5. Fórum Municipal de Educação Infantil de São Paulo (FEMEISP)
6. Fundação Lochpe

7. Iveta Embu Guaçu
8. Luderê Afroludico
9. MPS Movimento Popular de Saúde
10. ONG Mensageiros da Esperança
11. Saica Nossa senhora da penha
12. Sociedade Beneficiente São Mateus
13. Unidade de Gerenciamento de Projeto - Prevenção de Violências

Consideramos que o enfrentamento dessa crise exige a construção de alianças entre atores da sociedade civil e do Estado necessárias para a construção de política estratégica que tenha efetividade para a garantia de direitos e perspectivas de vida desde a infância. De modo geral, as organizações participantes de nossa pesquisa oferecem à sociedade ações de acolhimento, orientações, atendimento, atividades comunitárias, formação, articulação coletiva, incidência política, mediação institucional e diagnóstico territorial. Com as dificuldades decorrentes da pandemia da Covid-19, as instituições pesquisadas também sofreram para desenvolverem estratégias que garantissem a manutenção e continuidade de suas ações, de tal forma que recorreram a encontros virtuais, atendimentos específicos e visitas para manter o vínculo comunitário, conforme a **Tabela 74**.

Tabela 74 - Tipos de ações realizadas pelas instituições durante a pandemia

Atividades virtuais de organização e articulação
Atividades presenciais de organização e articulação
Atividades nos territórios para atender às demandas emergenciais da população (cestas básicas; ajuda em pedidos de auxílio emergencial; equipamentos de proteção individual; atendimento psicossocial etc.)
Com orientação em educação preventiva para enfrentamento da pandemia
Com canais de escuta, atendimento e comunicação à distância (WhatsApp, telefone, e-mail, redes sociais).
Com pesquisas sobre a situação de crianças e adolescentes no período e isolamento social e denúncia de violações no Sistema de Garantia de Direitos (SGD)

5.3.1 Olhar sobre os territórios

As perspectivas destas instituições são importantes para compreender as condições de vida de estudantes, em particular negras e negros, que foram agravadas com pandemia – o que ocasionou o fechamento das escolas e a impôs o isolamento social. Seus apontamentos e reflexões podem contribuir para a percepção dos impactos dessa pandemia nos territórios e para o aprendizado com as ações que buscaram implementar para dar continuidade ao atendimento às crianças, adolescentes e suas famílias. Deste modo, a partir da interlocução que estabeleceram dentro dos territórios em que atuam, estas organizações conhecem de perto os problemas emergenciais que foram gerados no contexto de pandemia da COVID-19.

Na **Tabela 75** observamos que entre os principais problemas apontados pelas instituições pesquisadas que impactaram fortemente a realidade dos territórios em que atuam, em ordem de importância, se destacam:

1. Segurança alimentar;
2. Acolhimento das famílias;
3. Desigualdade econômica;
4. Segurança sanitária;
5. Desemprego.

Tabela 75 – Ranking dos impactos emergências gerados pela pandemia nos territórios

Segurança alimentar
Acolhimento das famílias
Desigualdade econômica
Segurança sanitária
Desemprego
Problemas psicosociais
Acesso à educação
Afastamento dos adolescentes
Direito à saúde pública
Acesso à cultura
Acesso à internet
Acesso à moradia
Atualização do Bolsa Família
Informações preventivas à pandemia
Isolamento social
Maior vulnerabilidade das crianças pequenas por ausência da instituição escolar
Risco de contaminação
Violência
Violência doméstica
Vulnerabilidade das famílias

A seguir, na **Tabela 76**, as instituições respondem à questão sobre os tipos de serviços ofertados pelo setor público às comunidades da cidade. De acordo com as respostas obtidas, observamos que a identificação

desses serviços oferecidos à população mostra que a emergência e o agravamento de problemas estruturais como a desigualdade econômica e a violência, citados nas repostas descritas anteriormente na **Tabela 74**, não têm sido enfrentados nas ações contra as consequências da pandemia. Sobretudo, as instituições pesquisadas identificaram ações governamentais pontuais, sendo a maior parte voltada à segurança alimentar (cestas, auxílio), à prevenção à pandemia (EPIs, testes, material de educação preventiva), ao acesso à saúde (equipamentos dos territórios abertos), à assistência social, à educação (ensino público remoto/virtual) e ao apoio aos profissionais da cultura (Lei Aldir Blanc).

Tabela 76 - Tipos de serviços que o setor público tem oferecido para a população nos territórios

Cestas básicas
Acesso à saúde
Nenhum
Atendimento específico para pessoas em situação de rua.
Assistência Social
Acolhimento de famílias
Auxílio financeiro
Bolsa família
Campanha de vacinação
Cartão alimentação
Distribuição de kits de higiene pessoal
Educação à distância
Lei Aldir Blanc
Orientação sobre a pandemia
Testes de COVID

Na **Tabela 77**, apresentamos as principais violações de direitos que, na visão das instituições, mais afetaram crianças e adolescentes durante o período de isolamento social. Nestes apontamentos, observamos que depois do grande desafio da segurança alimentar, seguem os problemas psicossociais e a necessidade de acesso ao lazer e do brincar, que deixam em segundo plano questões como a falta de renda e os problemas da educação e da saúde.

Tabela 77 – Ranking dos principais problemas enfrentados pelas crianças e adolescentes na pandemia

Segurança alimentar
Problemas psicossociais
Acesso ao lazer e ao brincar
Acesso à internet para atividade escolar
Renda
Envolvimento com crime, tráfico etc
Isolamento social
Acesso aos equipamentos tecnológicos para atividade escolar
Dificuldade de adaptação à EaD
Ausência dos cuidadores
Acesso à educação de qualidade
Dificuldade de aprendizagem
Evasão escolar
Dependência do celular
Dificuldade de concentração
Prevenção à pandemia
Suporte às atividades pedagógicas
Direito à saúde

Mais à frente, na **Tabela 78**, apresentamos as respostas obtidas sobre a atuação da rede de proteção para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes. Novamente, observamos o acolhimento às famílias e a garantia da segurança alimentar como os dois principais desafios identificados pelas instituições, seguidos pela garantia do acesso à educação e outras ações importantes para a população em situação de pobreza ou extrema pobreza, tais como: inclusão de grupos vulneráveis nos programas sociais disponíveis no CadÚnico⁹, oferta de orientações para prevenção à COVID-19, realização de plantão no conselho tutelar, promoção de projetos solidários e acompanhamento por meio de visitas domiciliares.

Tabela 78 – Formas de atuação da rede de proteção para garantir os direitos das crianças e adolescentes nos territórios

Acolhimento e escuta das famílias
Garantia da segurança alimentar
Garantia de acesso à educação
Atualização CadÚnico
Orientação preventiva à pandemia
Plantão do Conselho Tutela
Projetos solidários
Visitas domiciliares

⁹ CadÚnico é o Cadastro Único de Programas Sociais, do Governo Federal, voltado à inscrição de famílias de baixa renda, que ganham até meio salário-mínimo por pessoa, ou até 3 salários-mínimos de renda mensal no total, para recebimentos de benefícios sociais, como o Bolsa Família e outros.

O agravamento das desigualdades e suas consequências, durante a pandemia da COVID-19, e os problemas decorrentes do período de isolamento social, devem ser objetos das ações do Estado; especialmente, para esta pesquisa, interessa refletir sobre como devem ser enfrentadas as violações que têm ocorrido contra as crianças e adolescentes, para que estas tenham direitos garantidos mesmo nesse contexto de dificuldades acentuadas.

Na **Tabela 79**, apresentamos as respostas das instituições sobre quais deveriam ser as ações do Estado voltadas ao combate das violações dos direitos das crianças e adolescentes e à manutenção e garantia desses direitos durante e após o período de isolamento social.

Observamos que, de modo geral, as orientações das instituições pesquisadas reforçam pontos de atuação descritos anteriormente na **Tabela 77** sobre as ações da rede de proteção formada pelas organizações da sociedade civil. Nesta perspectiva, as instituições entendem que o Estado deve dar especial atenção ao acesso à educação e à segurança alimentar de crianças e adolescentes, construir estratégias de ação para enfrentar os problemas psicossociais decorrentes da pandemia e buscar garantir o acesso aos direitos primários nesse momento de empobrecimento da população, como água e luz. Também destacam ser necessário investir na formação de profissionais que atuam na implementação de direitos (assistência social, educação, segurança etc.) e na pesquisa e desenvolvimento de vacina para conter a pandemia.

Tabela 79 - Orientações para o estado para a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes durante e pós-isolamento social

Atenção às condições de acesso à educação de crianças e adolescentes
Atenção aos problemas psicossociais decorrentes da pandemia
Atenção à segurança alimentar das famílias
Acesso à água
Acesso à luz
Garantia de condições financeiras para cumprimento do isolamento social
Acesso à internet
Plantão da assistência social itinerante nos territórios
Diagnóstico da situação das famílias
Busca ativa de estudantes evadidos
Monitorar casos de violação de direitos de crianças e adolescentes
Acesso à saúde
Formação de profissionais da educação para atuação na EaD
Serviços públicos presentes
Vacina
Pesquisa

Nesta pesquisa, identificamos que 7 das 13 organizações receberam denúncias sobre violações dos direitos educativos durante a pandemia, reclamações que se concentraram nas dificuldades de acesso à educação remota e que impedem a garantia dos direitos de aprendizagem das/os estudantes. Ressaltamos que, neste contexto de crise de variadas ordens, tanto a ausência de ações quanto a atuação não favorável à garantia de direitos contribuem para ampliar as violações de direitos.

5.3.2 Percepções das organizações sobre as questões de raça e gênero na vida das/os estudantes

Um dos objetivos deste trabalho foi perceber como as questões de raça/cor e gênero estão incorporadas nas reflexões e ações das organizações que atuam na defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Notamos que há um silenciamento das organizações da sociedade civil nos debates sobre os desafios para o enfrentamento do racismo e do sexismo desde a primeira infância. Por isso, buscamos identificar os processos de reprodução das discriminações e preconceitos nas interações das próprias organizações, nas escolas e nos territórios em que atuam.

Tabela 80 – Desigualdades de raça/cor e gênero evidenciadas pelas instituições

a) A questão racial na infância em período da pandemia:
Crianças pretas e pardas são muito atingidas.
Temática não é trabalhada no currículo.
Falta de espaço seguro para falar sobre o tema.
Isolamento dificulda identificação de casos de violência racial.
Questão secundarizada.

b) A questão racial na adolescência em período da pandemia:
Depressão.
Violência racial.
Questão secundarizada.
Maiores vítimas do tráfico e crime organizado.
Miséria.
Informalidade.
Aumento dos casos de racismo.
c) As relações de gênero em período de pandemia?
Aumento da violência doméstica
Aumento da violência sexual
Aumento da prostituição
Maior índice de violência contra mulheres negras
d) As meninas negras em período de pandemia?
Maior sobrecarga de tarefas domésticas.
Menos oportunidades.
Problemas psicossociais.
Trabalho doméstico externo.
Mais vulneráveis aos problemas sociais gerais.

Nas respostas das instituições pesquisadas sobre as questões de raça/cor e gênero, apresentadas anteriormente, observamos que, de modo geral, estas instituições consideram que as questões vinculadas à raça e gênero produzem desigualdades na vida de crianças e adolescentes negras e negros; que essas questões são secundarizadas; que há um aumento dos efeitos psicossociais do racismo; e que a pandemia ampliou a vulnerabilidade das meninas negras. No entanto, observamos a seguir, na **Tabela 81**, que as formas atuação destas instituições não focalizam essa problemática, são mais abrangentes: o acompanhamento do desenvolvimento escolar e suporte educacional para crianças e adolescentes; atividades para promoção da saúde; atividades de formação; atividades culturais virtuais; campanhas em defesa de direitos; atendimento e encaminhamento da população para os órgãos de proteção e garantia de direitos.

Tabela 81 – Formas de atuação das instituições para garantir o direito à igualdade racial e de gênero e à educação de crianças e adolescentes

As organizações também têm sido afetadas pela pandemia, tendo dificuldades de atuação.
Acompanhamento da vida escolar de adolescentes.
Apoio aos estudantes (informações, formação, reforço etc).
Atendimento voltado à saúde.
Atividades para crianças e adolescentes.
Atividades para mulheres.
Atuação em conselhos de participação social e incidência.
Busca ativa e estímulo ao retorno de estudantes evadidos às instituições educacionais.
Campanhas
Cursos de formação
Direcionamento aos serviços públicos.
Encontros virtuais de escuta.
Esclarecimento sobre direitos.
Incidência para a garantia de direitos.
Live com pessoas associadas.
Mediação com instituições e agentes de políticas públicas.
Orientações
Palestras
Participação em fóruns de discussão, articulação e organização.
Preparação para o vestibular
Programas infantis online
Saraus

6 Discussão sobre os resultados

Os dados desta pesquisa revelam que a pandemia tem um efeito dominó sobre o sistema de garantia de direitos. A ausência de um tipo de serviço na vida das pessoas ocasiona diversos outros tipos de violações, demonstrando que os direitos fundamentais são indivisíveis e interdependentes até mesmo na ausência – não é apenas na garantia dos direitos que eles se somam, mas a ausência de um dos direitos subtrai inclusive aquilo que estiver funcionando. Neste sentido, a criança sem acesso à escola está menos visível e mais vulnerável às situações de violência, tem menos refeições por dia a depender das condições de sua família e seus direitos de aprendizagem estão sendo violados

Isto significa que o necessário fechamento das escolas, medida inquestionável para contenção da pandemia da COVID-19, precisa ser acompanhado de outros tipos de políticas públicas: programas de redistribuição de renda para a garantia da segurança alimentar e nutricional; acesso gratuito aos materiais, à Internet e aos equipamentos necessários para o ensino remoto; acompanhamento, orientação e suporte da assistência social às famílias para garantia da integridade física e emocional de todas as pessoas etc.

O conjunto de indicadores elencados na pesquisa apontou os limites do ensino remoto a partir das condições sociais das famílias, estudantes e profissionais da educação frente a imposição pelos sistemas de ensino de sua realização de modo virtual. Desta forma, se coloca como demanda emergencial a garantia dos meios para que as(os) estudantes possam acessar as ferramentas de educação à distância e para que as famílias possam acompanhar seu desenvolvimento educacional.

O ensino remoto demonstrou-se ineficiente para os grupos respondentes desta pesquisa porque a maior parte das famílias não têm equipamento adequado para a realização das atividades e, além disso, 1/4 dos estudantes representados nessa pesquisa sequer receberam materiais didáticos impressos. Embora haja investimentos em plataformas virtuais, os dados demonstram que o acesso ao material impresso é o mais abrangente até o momento. Tanto profissionais da educação como as famílias não estavam preparados para este novo cenário, por isso aproximadamente 1/3 das/os estudantes não realizam as atividades escolares, não têm horário reservado para estudo e não têm espaço adequado para estudo.

A educação à distância é inadequada para a realidade de mais da metade das famílias e a maior parte das pessoas adultas não se sentem totalmente preparados para auxiliar crianças e adolescentes. Os problemas se relacionam às condições necessárias para a educação à

distância, mas também à realidade das/os responsáveis pelas crianças e adolescentes: têm pouca familiaridade com ferramentas tecnológicas; falta de conhecimento sobre os conteúdos para esclarecer as dúvidas de estudantes; não têm habilidade metodológica e didática; e falta de tempo. Com relação ao tempo, a impossibilidade de trabalho remoto para parte das famílias ou o excesso de atividades remotas impactam no acompanhamento do aprendizado de estudantes. Há crianças e adolescentes que ficam sozinhas/os, já que a pesquisa também revela que as famílias não tinham com quem deixá-las enquanto adultos saem para trabalhar. Para as famílias em que responsáveis estão em situação de desemprego, a aquisição de renda para a garantia de infraestrutura passa a ser o problema central.

Neste sentido, as percepções das/os participantes da pesquisa demonstram que a pandemia implicou empobrecimento das famílias, redução dos estímulos de aprendizagem para pessoas em idade escolar, problemas psicossociais para diferentes grupos e sobrecarga de atividades domésticas. A maior parte das famílias considera que não há aprendizagem regular durante a pandemia, apesar de apontar que este período possibilitou o fortalecimento do convívio intrafamiliar.

As/os docentes, a partir de suas experiências de contato com estudantes, apontam que a pandemia reforçou as desigualdades, agravou a saúde física e mental, aumentou a violação de direitos e ampliou a evasão escolar. Nas respostas deste grupo ficou evidente que o acesso às plataformas de educação à distância sequer foi universalizado para que se possa realizar uma avaliação da eficácia do ensino remoto, ou seja, a maior parcela de estudantes ainda não acessa ou, quando acessa, não realiza as atividades. Além disso, evidenciam que o processo educacional exige interação, trocas e criação de vínculo, o que não acontece atualmente. Por isso, quase a totalidade de docentes considera este modelo de ensino remoto inadequado principalmente porque as/os estudantes não têm acesso aos equipamentos e estrutura necessários.

Os resultados desta pesquisa mostraram que a falta de condições básicas para a efetivação do ensino remoto não é uma exclusividade das famílias. Se aproximadamente 1/3 de docentes não têm conexão banda larga para acessar a Internet em suas residências e não têm equipamentos adequados, como esse método se efetiva? É sintomático que os dados levantados apontem que profissionais da educação, aquelas/es responsáveis por realizar as atividades escolares, não tenham garantido pelos órgãos de educação as condições básicas de desenvolvimento das atividades didáticas-pedagógicas e, mesmo durante a pandemia da Covid-19 e a emergência do isolamento social, tenham que se expor para que possam trabalhar em lan house, casa de amigos ou unidades educacionais – ou, quando podem trabalhar em casa, têm que adaptar mesa da cozinha e cama como espaços de trabalho.

Além das precárias condições materiais, o trabalho de professoras e professores enfrenta desafios metodológicos/pedagógicos de adaptação ao ensino remoto, aumento da jornada dedicada as atividades escolares e os baixos índices de participação de estudantes. Todos esses fatores, somados à cobrança de resultados colocados pela gestão escolar e pela gestão educacional, impactam a saúde física e psíquica das/os profissionais.

Como destacamos, aproximadamente 2/3 de docentes afirmaram não estar preparados para o ensino remoto e mais de 90% o consideraram inadequado. Para 1/4 do total deste grupo, não há sequer orientações sobre como trabalhar neste novo cenário durante as reuniões pedagógicas. A maior parte daquelas/es que apontaram ter recebido materiais para desenvolver as atividades de educação à distância, receberam instrumentos digitais – o que para algumas/alguns pode ser um problema pois demanda gastos com impressão.

Os dados também apontaram que apenas 1/3 de profissionais realizaram atividades síncronas, como videoaula, contudo, de acordo com avaliação

docente, as/os estudantes acessaram pouco e realizaram menos ainda as atividades propostas. Embora as reuniões pedagógicas abordem de alguma forma estratégias pedagógicas e ferramentas metodológicas para este novo cenário, as respostas das/os entrevistados indicam não haver discussões sobre a estrutura necessária para o trabalho e a baixa participação de estudantes, pontos estes que são fundamentais para a concretização do ensino remoto.

Tanto as famílias como as/os docentes apresentaram indicadores acima de 90% de insegurança para a retomada do ensino presencial. Os motivos dão pistas importantes para a gestão pública: a pandemia ainda não foi controlada; não há vacina para todas as pessoas; não existem condições sanitárias para controle da transmissão nas unidades educacionais; a utilização de transporte público para chegar à escola; e a existência de pessoas em grupos de risco. Mesmo inseguras, algumas famílias afirmaram que os estudantes da família somente irão retornar à escola porque não têm com quem deixá-las/os enquanto trabalham ou porque o isolamento tem causado danos físicos e psíquicos em suas crianças e adolescentes.

Se as dificuldades para a efetivação do ensino remoto e para a reabertura das escolas são tão evidentes para as famílias e para as/os profissionais da educação, por que o poder público coloca o retorno presencial como imprescindível? A cidade e o estado de São Paulo iniciaram o ano letivo em fevereiro de 2021, quando o país ainda não tinha controle sobre a pandemia e apresentava crescimento da média móvel de mortes¹⁰. Nos dois primeiros meses de retomada do ensino presencial não houve qualquer processo de vacinação de docentes e estudantes, apenas em abril uma pequena parcela de profissionais da educação passou a receber a primeira dose da vacina.

10 De acordo com dados do Ministério da Saúde, em fevereiro de 2021 o Brasil registrou 30.484 mortes, ou seja, 1.088 óbitos ocasionados pela COVID-19 por dia. Em março, após a reabertura das escolas, morreram 66.868 mil pessoas, 2.157 por dia. Ainda antes de finalizar o mês de abril, o recorde de março já foi superado.

Alguns pontos precisam ser considerados pelas secretarias de educação para a reabertura das escolas:

6. As escolas não podem abrir porque a pandemia não foi controlada e a população corre risco de vida;
7. O agravamento do desemprego e/ou os baixos rendimentos impactam no acesso à educação por crianças e adolescentes pertencentes às famílias vulneráveis, por isso é preciso criar condições para que as pessoas cumpram o isolamento social;
8. Não haverá controle da pandemia sem isolamento social com a garantia das condições necessárias e sem vacina para todas as pessoas.

As organizações da sociedade civil revelam os grandes desafios deste momento: insegurança alimentar e nutricional, aumento do desemprego e da pobreza, evasão escolar e violação dos direitos de aprendizagem, aumento da violência, riscos para a saúde integral das pessoas e limitação do direito ao lazer e ao entretenimento para crianças e adolescentes. Dentre as organizações que receberam denúncias de violação dos direitos de crianças e adolescentes durante o período de isolamento social, todas apontam como principal ocorrência a falta de acesso à educação e as condições para a realização do ensino remoto.

Os dados desta pesquisa, que representa diferentes regiões do município de São Paulo, demonstram que, se considerarmos as variáveis de raça, gênero e renda, as consequências da pandemia atingem de forma desigual os diferentes grupos sociais. Por exemplo, nenhuma das famílias brancas aponta como dificuldade “aumento dos conflitos e/ou situações de violência intrafamiliares”, “diminuição do número de refeições realizadas pelos membros da família”, “mudança ou perda de residência/território”, “membros da família contaminados e/ou falecidos pela Covid-19”, problemáticas estas que afetaram apenas as famílias negras e inter-raciais entrevistadas. A falta de equipamentos

para a realização das atividades, o acesso aos materiais didáticos e o despreparo para acompanhar o ensino remoto atinge todas as famílias, mas, como vimos, têm maior reflexo sobre as famílias negras e as meninas negras.

Tanto docentes como organizações da sociedade civil consideram que gênero e raça incidem sobre o impacto da pandemia na vida de estudantes, e os dados apresentados pelas famílias participantes da pesquisa reafirmam esta hipótese. Alguns dos principais motivos são:

- » Sobrecarga de tarefas domésticas;
- » Trabalho;
- » Vulnerabilidade social;
- » Desigualdades;
- » Baixa autoestima;
- » Violência;
- » Racismo;
- » Sexismo.

O racismo é um fenômeno que estrutura toda a sociedade, inclusive as formas de violência e a negação de direitos, ou seja, o pertencimento racial define e organiza o acesso aos bens e serviços fundamentais para a dignidade humana. O fato da abordagem sobre racismo aparecer para a maior parte de interlocutores apenas quando questionados sobre sua existência e seus respectivos efeitos sociais, econômicos e culturais revela que, apesar da maior visibilidade que a questão racial tem encontrado nos últimos anos, da sua incorporação nos debates sobre democracia, representatividade e igualdade de oportunidades e do aumento de denúncias de sua ocorrência, ainda se constituem como desafios ações efetivas para a o enfrentamento deste fenômeno – como a mudança de padrões de comportamentos e concepções

e, principalmente, a adoção de ações estruturais de promoção da equidade racial. Esses pontos ainda não encontram total comprometimento por parte do conjunto de grupos e instituições que conformam a sociedade civil.

6.1 Meninas negras: o aprofundamento das desigualdades educacionais

Quanto à mulher negra, que se pense em sua falta de perspectivas quanto à possibilidade de novas alternativas. Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objetivo de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão. Enquanto o homem negro é objeto de perseguição, repressão e violência policiais (para o cidadão negro brasileiro, desemprego é sinônimo de vadiagem; é assim que pensa e age a polícia brasileira), ela se volta para a prestação de serviços domésticos junto às famílias das classes média e alta da formação social brasileira. Enquanto empregada doméstica, ela sofre um processo de reforço quanto à internalização da diferença, da subordinação e da “inferioridade” que lhes são peculiares. Tudo isso acrescido pelo problema da dupla jornada que ela, mais do que ninguém, tem de enfrentar. Antes de ir para o trabalho, tem que buscar água na bica comum da favela, preparar o mínimo de alimentação para os familiares, lavar, passar e distribuir as tarefas dos filhos mais velhos com os cuidados dos mais novos (as meninas, de um modo geral, encarregam-se da casa e do cuidado dos irmãos mais novos). Após “adiantar” os serviços caseiros, dirige-se à casa da patroa, onde permanece durante todo o dia (...) (GONZALEZ, 1979, P. 58).

“

Quatro décadas após Lélia Gonzalez escrever o trecho citado acima, um pequeno recorte de sua produção intelectual engajada nas lutas contra o racismo e o sexismo e pela justiça social, esta pesquisa apresenta um cenário de problemáticas similares as que ela vinha denunciando: mulheres negras com múltiplas jornadas e relegadas ao trabalho precário e doméstico e a sobrecarga de suas filhas negras ainda na infância e adolescência. Em 1979 a autora apresentava esse texto, cujo título é “A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica”, no Spring Symposium The Political Economy of the Black World, realizado na Universidade da Califórnia. No trabalho em questão Gonzalez deixa evidente que o racismo “como construção ideológica cujas práticas se concretizam nos diferentes processos de discriminação racial (...) tem sido perpetuado e reinterpretado de acordo com os interesses dos que dele se beneficiam” (P. 55). Ao recuperar o Censo de 1950, a autora denuncia que as mulheres negras vêm ao longo da história tendo seus direitos sociais violados e que a educação é uma das principais vias de exclusão, seguida do subemprego: “quando não trabalha como doméstica, vamos encontrá-la também atuando na prestação de serviços de baixa remuneração (“refúgios”) nos supermercados, nas escolas ou nos hospitais (...) (P. 59).

Ao analisar o contexto sócio-histórico, Gonzalez aponta que os estereótipos racista e sexista relegam às mulheres negras um lugar negativo no contexto brasileiro, tornando-as vítimas potenciais da violação de direitos, da superexploração e da alienação social. Em diálogo com essa perspectiva, os resultados desta pesquisa revelam que as meninas negras foram as mais afetadas pela consequente adoção do ensino remoto decorrente da pandemia da COVID-19, o que se torna evidente ao analisar os indicadores que apontam as dificuldades enfrentadas para acesso aos instrumentos de escolarização à distância e a baixa participação na realização das atividades escolares que,

certamente, representam riscos para sua permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica. Este cenário desafia o Sistema de Garantia de Direitos para a realização de políticas públicas que garantam os direitos educativos e promovam a defesa e fiscalização do acesso à educação de todas as pessoas, com especial atenção à realidade das meninas negras. Conforme destacou-se ao longo do texto, a violação do direito à educação das meninas negras se apresenta a partir dos seguintes pontos:

- ▶ a maioria das pessoas responsáveis pelas famílias negras estavam trabalhando presencialmente desde o início da pandemia e as meninas negras passaram a assumir mais responsabilidades domésticas;
- ▶ as famílias que não têm acesso à Internet são negras; as que usam Internet móvel/pacote de dados e por acesso compartilhado/comunitário são negras e inter-raciais; as famílias brancas acessam Internet a cabo/banda larga com Wi-Fi;
- ▶ o computador é utilizado por 63,64% das famílias brancas e por 23,81% famílias negras; o principal mecanismo de acesso às redes para as famílias brancas é o computador, e para as famílias negras é o celular;
- ▶ as meninas negras foram as que tiveram menor acesso a material didático pedagógico, quando comparadas com os meninos negros, as meninas brancas e os meninos brancos;
- ▶ as meninas negras também foram as que menos conseguiram realizar as tarefas;
- ▶ 15% dos meninos dedicaram ao menos 6 horas aos estudos, entre as meninas este índice foi de 8%;
- ▶ as meninas praticaram mais desenho, pintura, leitura, bem como dedicaram-se mais aos serviços domésticos; os meninos, por sua vez, brincaram mais na rua, jogaram mais videogame e praticaram mais esporte que as meninas;
- ▶ docentes consideram como os principais impactos da pandemia em estudantes negros(as): reprovação, evasão e mudança da cultura escolar;
- ▶ docentes consideram como os principais impactos da pandemia na escolarização das meninas: aumento da violência e violação de direitos, evasão escolar e aumento das desigualdades sociais;
- ▶ docentes consideram que as meninas negras serão afetadas de forma diferente em relação aos outros grupos pela pandemia;
- ▶ integrantes das organizações da sociedade civil consideram que crianças e adolescentes negras(os) foram muito atingidas(os) pela pandemia e que a questão racial não é abordada no currículo;
- ▶ a maioria dos/as docentes percebem diferenças na participação de meninas e meninos nas atividades escolares e, em alguns casos, reforçam estereótipos de gênero:

- as meninas são mais dedicadas;
- os meninos são mais desinteressados;
- meninos são dispersos;
- meninos fazem sozinhos, meninas precisam de ajuda;
- as meninas se justificam mais por estarem se dividindo em tarefas domésticas do que os meninos;
- os meninos se sentem mais confiantes para participar das atividades e abrir o microfone para falar com os professores e a turma, enquanto as meninas o fazem raramente e se manifestam mais pelo chat das aulas;
- Meninas têm mais vontade;
- Menino tem mais dificuldade de interpretar textos;
- Menina tem mais dificuldade em compreender o que é para fazer/responder;

A maioria dos(as) docentes acreditam que haverá impactos diferentes desse contexto de pandemia na vida das estudantes negras:

- “Estruturalmente, em relação às meninas brancas, as meninas negras estão em desvantagem; se antes da pandemia só tinham que ajudar em casa no contraturno, devem estar responsáveis o dia todo pelas tarefas domésticas e de cuidado com os irmãos”;
- “As meninas negras acessam bem menos o Google sala de aula; das 3 denúncias sobre abuso, 2 são de meninas negras”;
- “Foram fadadas a cuidar da casa e dos irmãos, o que as conduz ao processo de aceitação de profissões desfavorecidas, uma vez que o acesso à escolarização se torna cada vez mais distante de sua realidade”;
- “Sim, elas sofrem mais discriminação e muitas vezes até mesmo no acesso às oportunidades de primeiro emprego como, por exemplo, o ‘Jovem aprendiz’”;
- “No caso das meninas negras, duas questões se aplicam: o julgamento docente de falta de esforço por parte dos alunos negros e a sobrecarga com reflexos na saúde física e mental dessas meninas”;
- “Geralmente as meninas negras escutam na maior parte do tempo que são fortes, que têm de lutar e que não podem chorar, e isso atinge diretamente a formação da autoestima da criança negra que aguenta tudo que pode em relação ao sofrimento e ao trabalho braçal”;
- “Um dos aspectos que temos dialogado em um dos coletivos da escola é sobre a relação das meninas negras com as questões de abrir câmeras para fazer suas falas. Muitas vezes não abrem, falam que estão com problemas na câmera, que estão no CPU e não têm câmera, enfim, pode ser verdade, mas...”.

Os impactos da pandemia na trajetória educacional das estudantes negras evidenciam que o encontro das opressões de gênero e raça determinam lugares e possibilidades distintas na vida em sociedade. Ainda que algumas informações revelem a reprodução de estereótipos de gênero e do racismo nas relações interpessoais em práticas educativas, de forma estrutural esses dois elementos limitam a trajetória escolar das meninas negras e impactam negativamente suas perspectivas de futuro.

Embora os diversos estudos que foram citados no capítulo 4 deste relatório apontem que crianças e adolescentes negras e negros são os mais afetados pelas desigualdades e que há um agravamento das suas condições de vida em momentos de calamidade pública, este segmento não é tomado como prioridade na elaboração e implementação de políticas e projetos para a garantia de direitos por parte de organizações da sociedade civil e do Estado. Ao falarmos de crianças e adolescentes negros, estamos abordando sujeitos que enfrentam privações ainda mais densas no acesso à alimentação adequada, à moradia segura, à permanência na escola, dentre outras violações de direitos que assolam suas vidas. Este segmento é afetado pela não efetivação do direito preconizado no art. 2º da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC): promover e proteger a saúde da criança e o aleitamento materno, mediante a atenção e cuidados integrais e integrados da gestação aos 9 (nove) anos de vida, com especial atenção à primeira infância e às populações de maior vulnerabilidade, visando à redução da morbimortalidade e um ambiente facilitador à vida com condições dignas de existência e pleno desenvolvimento.

As meninas negras enfrentam diversos estereótipos que recaem sobre suas vidas desde a tenra idade, colocando-as em um cenário de profundas desigualdades e violência. Bárbara Paes (2019), em estudo sobre a experiência de meninas negras nas escolas brasileiras, afirma que



As representações históricas das mulheres negras, somadas às representações contemporâneas podem influenciar as vivências de meninas negras no ambiente escolar. As práticas e crenças racistas da nossa sociedade, embora não se iniciem na escola, podem contar com o reforço do ambiente escolar para serem difundidas. A noção de que crianças negras são mais indisciplinadas, incorrigíveis e malcriadas possibilita uma distorção na forma como as pessoas respondem às ações dessas crianças. Além de serem influenciados por estereótipos, muitos educadores também são despreparados e desinformados sobre os temas de gênero e relações raciais – o que os impede de exercer plenamente o papel que lhes é esperado, isto é, o papel de contribuir positivamente para que a trajetória de estudantes negras seja bem-sucedida. (PAES, 2019, p. 11-12)

A violência contra meninas negras, em particular nas escolas, também já foi retratada por Eliane Cavalleiro no livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar - racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* (2000). Neste trabalho, a autora constata situações frequentes de discriminação racial ocorridas na presença de professores, sem que estes realizem qualquer interferência positiva. As reflexões de Bárbara Paes atualizam as informações sobre o tema ao analisar casos de racismo contra meninas negras no ambiente escolar envolvendo professores(as) e a gestão da escola, situações que se tornam possíveis, na visão da autora, devido à ausência de respostas institucionais adequadas aos episódios e à persistência do silêncio e da omissão por parte gestão escolar e dos órgãos educacionais.

A pesquisa “Black Girls Matter: Pushed Out, Overpoliced and Underprotected” (2015), realizada por Kimberlé Cremsshaw em escolas de Boston, revela que as meninas negras recebem menos atenção de profissionais da educação e de unidades educacionais porque são vistas como mais maduras e autossuficientes. O estudo destaca ainda que esta desigualdade de tratamento, refletida em menor grau ou falta de atenção para as meninas negras, pode levar estudantes com desempenho alto e moderado a um distanciamento gradativo da escola.

Os estereótipos se manifestam de maneira violenta na vida de meninas negras, colocando-as como não-merecedoras de carinho, dedicação, proteção e atenção. O racismo, que dá sustentação a esses estereótipos, chega às suas vidas já na primeira infância e as acompanha ao longo de suas trajetórias, comprometendo o percurso escolar e o desenvolvimento integral. A falta de atenção especial às desigualdades enfrentadas pelas meninas negras reforça o fato de que no período de isolamento social elas se tornem progressivamente mais vulneráveis, distanciando do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), isto é, dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente.

6.2 A garantia dos direitos educativos das meninas negras

Enfrentar as violações dos direitos das meninas negras exige a articulação e operacionalização de políticas públicas nas áreas da educação, saúde, assistência social, trabalho, segurança pública, entre outras, além do planejamento de ações de promoção da igualdade, valorização da diversidade e fortalecimento da igualdade de gênero.

Quando convenções coletivas, nacionais e internacionais, estão sendo quebradas, significa que há violação de direitos e aprofundamento das desigualdades. O Brasil possui um amplo conjunto de normativas que buscam garantir os direitos das mulheres e das meninas e que estão sendo violadas a partir do cenário apresentado. São elas:

- » **Constituição Federal:** 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.
- » **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):** Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; VII - valorização do profissional da educação escolar; IX - garantia de padrão de qualidade; XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

- » **Plano Nacional de Educação (2014-2024):** Art. 2º, estabelece 10 Diretrizes, das quais destacamos 3 que se tornam cada vez mais distantes de efetivação diante do cenário apresentado: § II - Universalização do atendimento escolar; § III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; § IX - Valorização dos(as) profissionais da educação;
- » **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):** Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais; Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- » **Marco Legal da Primeira Infância:** Art. 4º As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a: IV - Reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;
- » **Estatuto da Igualdade Racial:** Art. 56. Na implementação dos programas e das ações constantes dos planos plurianuais e dos orçamentos anuais da União, deverão ser observadas as políticas de ação afirmativa a que se refere o inciso VII do art. 4º desta Lei e outras políticas públicas que tenham como objetivo promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social da população negra, especialmente no que tange a: I - promoção da igualdade de oportunidades em educação, emprego e moradia; V - iniciativas que incrementem o acesso e a permanência das pessoas negras na educação fundamental, média, técnica e superior;
- » **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:** Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

- » **Lei Maria da Penha (11.340/2016):** Art. 8º A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes: II - a promoção de estudos e pesquisas, estatísticas e outras informações relevantes, com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia, concernentes às causas, às consequências e à frequência da violência doméstica e familiar contra a mulher, para a sistematização de dados, a serem unificados nacionalmente, e a avaliação periódica dos resultados das medidas adotadas;

Além disso, o Brasil é signatário de normativas internacionais que orientam a realização de ações que envolvem as diversas áreas, postulando a compreensão, a tolerância, o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o sentido de sua dignidade: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC (1966); Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989); Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960); Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979); Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968); Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994), Declaração e Plataforma de Ação da Conferência Mundial sobre a Mulher (1995), Declaração e Plano de Ação de Durban contra o Racismo (2001); Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2006), entre outros.

Temos ainda duas agendas internacionais que incentivam a realização de ações comprometidas com a igualdade de gênero e raça, de forma a alcançarmos um novo comprometimento global que alcance a dignidade para todas as pessoas até 2030:

- » Década Internacional de Afrodescendentes - proclamada pelas Nações Unidas para o período 2015-2024, sob os temas de reconhecimento, justiça e desenvolvimento, constitui um compromisso político dos Estados-membros na luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas. Contém recomendações aos Estados para que tomem ações específicas para acabar com a discriminação contra mulheres e meninas afrodescendentes, a adoção de medidas especiais como ações afirmativas em educação e trabalho, recomendações na área de saúde sexual e saúde reprodutiva, entre outros. É uma agenda pouco conhecida e que não conta com engajamento de pessoas, empresas ou de governos para a implementação de suas recomendações.
 - « 22. Os Estados devem tomar todas as medidas necessárias para efetivar os direitos das pessoas afrodescendentes, especialmente crianças e jovens, para o acesso à educação básica gratuita e a todos os níveis e de educação pública de qualidade sem discriminação. Os estados devem:
 - a. Garantir que a educação de qualidade seja acessível e disponível nas áreas onde comunidades afrodescendentes vivem, especialmente em áreas rurais e comunidades marginalizadas, com atenção à melhoria da qualidade da educação pública;
 - b. Tomar medidas para garantir que os sistemas de ensino público e privado não discriminem e excluam crianças afrodescendentes, e que elas estejam são protegidas das formas de discriminação direta ou indireta, de estereótipos negativos, da estigmatização e da violência de colegas ou professores; para tanto, o treinamento e a sensibilização devem ser fornecidos aos professores e medidas devem ser tomadas para aumentar o número de professores afrodescendentes que trabalhem nas instituições de ensino.
- » Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, adaptados à realidade brasileira, têm três objetivos que se alinham com a perspectiva de igualdade aqui trabalhada: 4. Educação de qualidade, 5. Igualdade de gênero e 10. Redução das desigualdades. As metas, para esses objetivos, são:

- « Meta 4.1 – Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino fundamental e médio, equitativo e de qualidade, na idade adequada, assegurando a oferta gratuita na rede pública e que conduza a resultados de aprendizagem satisfatórios e relevantes.
- « Meta 4.2 – Até 2030, assegurar a todas as meninas e meninos o desenvolvimento integral na primeira infância e acesso a cuidados e à educação infantil de qualidade, de modo que estejam preparados para o ensino fundamental.
- « Meta 4.5 – Até 2030, eliminar as desigualdades de gênero e raça na educação e garantir a equidade de acesso, permanência e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os grupos em situação de vulnerabilidade, sobretudo as pessoas com deficiência, populações do campo, populações itinerantes, comunidades indígenas e tradicionais, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e população em situação de rua ou em privação de liberdade.
- « Meta 4.7 – Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.
- « Meta 5.1 – Eliminar todas as formas de discriminação de gênero, nas suas intersecções com raça, etnia, idade, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, territorialidade, cultura, religião e nacionalidade, em especial para as meninas e mulheres do campo, da floresta, das águas e das periferias urbanas.
- « Meta 5.2 – Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos.

- « Meta 5.4 – Eliminar a desigualdade na divisão sexual do trabalho remunerado e não remunerado, inclusive no trabalho doméstico e de cuidados, promovendo maior autonomia de todas as mulheres, nas suas intersecções com raça, etnia, idade, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, territorialidade, cultura, religião e nacionalidade, em especial para as mulheres do campo, da floresta, das águas e das periferias urbanas, por meio de políticas públicas e da promoção da responsabilidade compartilhada dentro das famílias.
- « Meta 5.b.1 – Garantir a igualdade de gênero no acesso, habilidades de uso e produção das tecnologias de informação e comunicação, considerando as intersecções com raça, etnia, idade, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, territorialidade, cultura, religião e nacionalidade, em especial para as mulheres do campo, da floresta, das águas e das periferias urbanas.
- « Meta 5.c – Adotar e fortalecer políticas públicas e legislação que visem à promoção da igualdade de gênero e ao empoderamento de todas as mulheres e meninas, bem como promover mecanismos para sua efetivação – em todos os níveis federativos – nas suas intersecções com raça, etnia, idade, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, territorialidade, cultura, religião e nacionalidade, em especial para as mulheres do campo, da floresta, das águas e das periferias urbanas.
- « Meta 10.2 (Brasil) – Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, de forma a reduzir as desigualdades, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, nacionalidade, religião, condição econômica ou outra.

São agendas necessárias e ambiciosas, principalmente para o momento desafiador que vivemos, de agravamento das assimetrias de raça e gênero e acirramento das violências em vários âmbitos da sociedade. Porém, ele também exige que as pessoas e instituições comprometidas com a equidade e a igualdade explicitem sua indignação com a perpetuação de nossa pirâmide racial e atue para a reversão das desigualdades. Neste sentido, é necessário que os estudos reforcem, cada vez mais, as denúncias sobre as barreiras existentes e os limites para a efetivação dos direitos de pessoas negras. Como já apontado, esta pesquisa busca evidenciar a importância de uma abordagem interseccional comprometida com a justiça social, e que impulse uma agenda para a construção e intervenção social em favor das meninas negras.

7 Considerações Finais e Recomendações

A educação tem se apresentado como um lugar onde diferentes manifestações de racismo e discriminações se sobrepõem e se reforçam por meio de atitudes, concepções, linguagens e experiências, que possibilitam a continuidade de estigmas e hierarquias entre os grupos raciais, com reflexos na participação e na ausência de estudantes negros; na conformação de dúvidas sobre suas capacidades e reafirmação de estereótipos; no apagamento de histórias, tradições e contribuições de africanos e afro-brasileiros(AS); na permanência de concepções pedagógicas centradas em cosmovisão representativa do grupo racial hegemônico e justificadas como universal.

Considerações Finais

Negar, desqualificar, contornar e silenciar sobre o racismo brasileiro têm sido os fundamentos para a sua reprodução e elementos basilares da educação brasileira. Sendo assim, são necessárias ações que reafirmem uma concepção de educação que fortaleça a identidade cultural dos alunos, reforce a autoestima, ao invés de complexos de inferioridade (ROCHA, 2005, p.213)

Precisamos superar a reprodução do racismo no ambiente escolar, dos corpos invisíveis e descartáveis no conjunto da população brasileira. É necessário rompermos a barreira da naturalização da miséria negra, da convivência pacífica com os dados sobre as desigualdades na educação e a prevalência dos estudantes negros. A educação somente se tornará um direito humano quando não for um instrumento constitutivo das hierarquias raciais e de reprodução das desigualdades sociais.

A partir das experiências e compromissos das famílias, docentes e organizações da sociedade civil, que possibilitaram a realização desta pesquisa, apresentamos algumas recomendações para a superação das iniquidades de raça e gênero presentes nos indicadores educacionais, e que tendem a agravar em decorrência da pandemia:

Recomendações

- » Políticas de redistribuição de renda para a garantia de condições financeiras e segurança, para que as famílias em contexto de vulnerabilidade possam cumprir o período de isolamento social;
- » Acompanhamento e orientação das famílias para a realização das atividades escolares e garantia de outros direitos durante o período de isolamento social;
- » Acesso universal à Internet gratuito para estudantes da educação básica e profissionais da educação durante o período de ensino remoto;
- » Disponibilização de equipamentos para estudantes e profissionais da educação a fim de viabilizar as condições necessárias para a realização das atividades remotas;
- » Capacitação de profissionais da educação para a atuação no novo contexto, considerando aspectos tecnológicos, metodológicos e pedagógicos;
- » Contratação de mais professores e redução de pessoas por turma para facilitar o acompanhamento à distância e concretizar os direitos de aprendizagem das/os estudantes;
- » Suporte psicossocial para as famílias em situação de vulnerabilidade social, estudantes e profissionais da educação;
- » Busca ativa de estudantes que evadiram durante o período do ensino remoto, com recorte de raça e gênero, com a realização de pesquisa sobre as condições para o cumprimento das atividades escolares e elaboração de políticas públicas para a permanência desses grupos nas escolas;
- » Criação de políticas e programas de ações afirmativas na educação voltados aos estudantes negros e às meninas negras, com metas de

equalização para a redução das desigualdades educacionais;

- » Formação de profissionais da educação em raça e gênero;
- » Implementação de propostas pedagógicas que contemplem raça e gênero;
- » Articular as políticas públicas de educação e saúde para acompanhamento médico, testagem periódica e vacinação de trabalhadoras/es da educação;
- » Realização de ciclos periódicos de escuta ativa das comunidades escolares para identificar as necessidades do momento e contexto, visando a garantia do acesso à educação e condições de trabalho equânimes;
- » Monitoramento das condições de vida das crianças e adolescentes nos territórios mais vulneráveis, e acompanhamento da aprendizagem;
- » Trabalho intersetorial das instituições garantidoras de direito e da rede de proteção na gestão municipal;
- » Retomada do ensino presencial apenas quando houver controle da pandemia;
- » Testagem em massa e fornecimento de EPIs para as comunidades escolares;
- » Inclusão de profissionais da educação no grupo prioritários de pessoas a serem vacinadas;
- » Investir na formação de profissionais que atuam no sistema de garantia de direitos (assistências social, educação, segurança etc.) para atuação durante a pandemia;
- » Pesquisa e desenvolvimento de vacinas para atendimento de toda a população.

8

Referências Bibliográficas

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 10.639/2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 03/2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 19 mai. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 01/2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.11, 22 jun. 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. LEI Nº 12.288/2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União: Brasília**, DF, 21 jul. 2010.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Editora Contexto. 2000.

CETIC - CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Painel TIC COVID-19**: pesquisa sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus: ensino remoto e teletrabalho. 3 ed. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/tic-covid-19>. Acesso em: 13 fev. 2021.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Mapa do Trabalho Infantil**. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz, 2017. Disponível em: <https://livredetrabalho infantil.org.br/conteudos-formativos/mapa-do-trabalho-infantil>. Acesso em: 26 mar. 2021.

COFEM - Conselho Federal de Enfermagem; FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz. **Pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil**. Rio de Janeiro: COFEN; FIOCRUZ, 2017. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/perfilenfermagem/index.html>

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, Interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v.5, n.1, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559>. Acesso em 13 nov. 2020.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Intersectionality**. Cambridge, UK: Polity, 2016.

COLLINS, Patricia Hill; CHEPP, Valerie. Intersectionality. In: WELDON, Laoreal (Org.). **Oxford Handbook of Gender and Politics**. New York: Oxford, 2013, p. 31-61.

CONJUVE. Conselho Nacional da Juventude. Juventudes e a Pandemia do Coronavírus. Conjuve,

2020. Disponível em: <https://www.juventudeseapandemia.com>. Acesso em: 26 mar. 2021.

CRENSHAW, Kimberlé; OCEN, Priscilla; NANDA, Jyoti. **Black girls matter**: pushed out, overpoliced and underprotected. New York: African American Policy Forum; Center for Intersectionality and Social Policy Studies, 2015.

CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL, A XENOFÓBIA E FORMAS CORRELATAS DE INTOLERÂNCIA, 3. 2001, Durban. **Declaração e Programa de Ação**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2001.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz A. M. da et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS, n. 2, p. 223-244, 1983.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica (1979). In: Por um feminismo afrolatino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Organização Flávia Rios, Márcia Lima. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. São Paulo, Humanitas, 2003.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=publicacoes>. Acesso em: 26 nov. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD COVID19**. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/27947-divulgacao-mensal-pnadcovid2.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 26 jan. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de Pesquisas. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Notas técnicas. Rio de Janeiro: IBGE, 2020a. 120 p. v. 1.7. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101708_notas_tecnicas.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Texto para Discussão**, n. 2528. Os Desafios do Passado no Trabalho Doméstico do Século XXI: reflexões para o caso brasileiro a partir dos dados da PNAD Contínua, por Luana Pinheiro et al. Rio de Janeiro, Ipea, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35255&Itemid=9 Acesso em: 13 fev. 2020.

LIMA, Juliana Vinuto. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate aberto. **Temáticas**, Campinas, v.22, n.44, p: 203-220, ago/dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/download/10977/6250>

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. In: Relações Raciais e Educação: Temas Contemporâneos. Editora EdUFF, Niterói, Rio de Janeiro: 2002. P. 15-34.

NITAHARA, Akemi. Negros são maioria entre desocupados e trabalhadores informais no país: levantamento do IBGE reúne dados de diversas pesquisas. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 13 nov. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-11/negros-sao-maioria-entre-desocupados-e-trabalhadores-informais-no-pais>. Acesso em: 26 jan. 2020.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Informe del Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes – Misión a Brasil**. Conselho de Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas, 2013. Disponível em: <http://acnudh.org/wp-content/uploads/2015/01/Brasil-Afrodescendientes.pdf> Acesso em: 15 jul. 2016.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. **Observaciones generales** 13 [21º período de sesiones, 1999]: el derecho a la educación [artículo 13 del Pacto]. Disponível em: <https://www.escri-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>. Acesso em: jan. 2018.

PAES, Bárbara. **A naturalização da violência contra meninas negras nas escolas brasileiras**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Cultura, Educação e Relações Étnico-Raciais). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**. v.17, n.37, 2012, p. 04-28.

ROCHA, L.C. A formação de educadores(as) na perspectiva etnorracial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004). IN: **História da Educação do Negro e outras histórias**. Org: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília, 2005.

SILVA, Márcia R. de L.; RAMOS, Paulo C. Educação e políticas de promoção da igualdade racial no Brasil de 2003 a 2014. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2017.

SOBRINHO JUNIOR, João F.; MORAES, Cristina de C. P. de. A Covid-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 128-148, set.dez.2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18249> Acesso em: 13 fev. 2021.

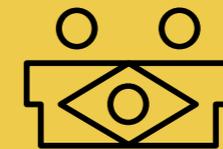
TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Do início ao fim: população negra tem menos oportunidades educacionais**. Todos pela Educação, 19 nov. 2019. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/do-inicio-ao-fim-populacao-negra-tem-menos-oportunidades-educacionais>. Acesso em: 13 fev. 2021.

VENTURINI et al. As desigualdades educacionais e a Covid-19. **Desigualdades Raciais e Covid-19**, São Paulo, Afro-Cebrap, Informativo n. 3, nov. 2020. Disponível em: <https://cebrap.org.br/wp-content/uploads/2020/11/Informativo-3-As-desigualdades-educacionais-e-a-covid-19-.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.

Realização



APOIO



BrazilFoundation