



IMPACTOS DA COVID-19 NO ACESSO À EDUCAÇÃO NO CONJUNTO DE FAVELAS DA MARÉ

IMPACTS OF THE COVID-19 IN ACCESS TO EDUCATION IN THE GROUP OF
FAVELAS IN MARÉ, IN RIO DE JANEIRO

Andreia Martins de Oliveira Santo

Doutora em Ciências Humanas - Educação; membro da Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala Brasil; membro da direção da Redes da Maré; pesquisadora na área educacional, tendo como principais áreas de interesse: educação pública; desempenho escolar e território; política pública educacional e mobilização social.

RESUMO

O artigo apresenta os impactos da Covid 19 no acesso à educação de alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio de escolas públicas do Conjunto de 16 Favelas da Maré, Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro. Tratam-se de dados obtidos por meio de pesquisa realizada no segundo semestre de 2021, que ouviu 921 pessoas, entre gestores públicos, diretores, professores, alunos e pais de alunos. Experiência do ensino remoto e conectividade; processo de ensino e aprendizagem; saúde mental; motivação por alunos e profissionais de educação em relação à educação foram alguns temas indicados pelos diferentes atores. Os resultados demonstram o inevitável acirramento das desigualdades educacionais de alunos de escolas da rede pública da Maré e, consequentemente, a necessidade de uma política educacional que considere as especificidades locais, a perspectiva intersetorial e a participação efetiva dos pais e das instituições locais para garantir a mitigação dos efeitos de 20 meses letivos de atividades pedagógicas não presenciais e mediadas pela tecnologia.

PALAVRAS-CHAVE: educação e Covid-19; educação em favela; política intersetorial; desigualdade educacional.

ABSTRACT

The article presents the impacts of Covid 19 in Middle and High School students' access to education in the group of 16 favelas in Maré, in the North Zone of the City of Rio de Janeiro. The article is based on data obtained in a research conducted throughout the second semester of 2021, involving 921 interviewees ranging from public officials, school directors, teachers, students and parents. Remote teaching experience, teaching and learning processes, mental health, students' and education professionals' motivations regarding education were some themes commented on by different actors. The results demonstrate the inevitable deepening of educational inequalities among students in the public school system in Maré and consequently the need for an educational policy which considers local specificities, an intersectional perspective and the participation of parents and local institutions to guarantee the mitigation of the effects of 20 school months of remote pedagogical activities mediated by technology.

KEYWORDS: education and Covid-19, education in slums, intersectional policy, educational inequality.

Apresentação

O aumento dos casos da Covid-19, no início de 2020, deixou o mundo atônito mesmo que, em um primeiro momento, talvez, não se esperasse ou se acreditasse que o vírus fosse tão devastador e que a disseminação fosse tão difícil de ser controlada. A economia mundial foi, rapidamente, atingida pelas medidas necessárias de isolamento social e a população mais pobre, que, obviamente, não tem reserva de recursos e que se mantém, em grande medida, de trabalho informal, imediatamente sentiu os impactos não só na área da Saúde como em todas as outras que estruturam a vida humana.

Em resposta imediata aos impactos que a pandemia pela Covid-19 trouxe para a população do Conjunto de Favelas da Maré, em março de 2020, a Redes da Maré lança a campanha Maré diz NÃO ao coronavírus!, que se estruturou a partir de seis frentes de atuação mantidas ao menos até o final do ano de 2020: segurança alimentar; atendimento à população em situação de rua; geração de renda; acesso a direitos, cuidados e prevenção em saúde; produção e difusão de informações e conteúdos seguros; e apoio a artistas e grupos culturais (REDES DA MARÉ, 2021a). A Redes da Maré é uma organização da sociedade civil, que nasceu da mobilização comunitária a partir dos anos 1980, nas favelas da Maré. Formalizada em 2007, tem como missão tecer as redes necessárias para efetivar os direitos da população do conjunto de 16 favelas da Maré, onde residem mais de 140 mil pessoas.

O contato direto com as famílias atendidas pela campanha revelou a precária situação educacional de crianças e adolescentes privados de aulas presenciais, ficando evidente que mesmo que algumas das iniciativas de ensino remoto, assim como os esforços de muitas famílias e profissionais de educação, não eram suficientes para manter o vínculo da maioria dos alunos com a escola. O isolamento social trouxe um novo formato de mediação pedagógica que exigia acesso à internet e posse de equipamentos como celular, tablet ou computador. Segundo o Censo Populacional da Maré, em 2013, o acesso à internet na Maré alcançava 17.515 domicílios, o que corresponde a 36,7% do total (REDES DA

MARÉ, 2019). Na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, no mesmo ano, havia computador com acesso à internet em 56,1% dos domicílios (IBGE, 2013).

A pesquisa “Educação de Meninas e Covid-19” (REDES DA MARÉ, 2021b), realizada no segundo semestre de 2020, revelou que 34,7% das 1.009 meninas e mulheres entrevistadas não tinham acesso à internet, e 74,1% não possuíam computador para acompanhar as aulas remotas. Quanto à posse de celular, que pode ser usado para esse fim, 61,2% declaram que têm, sim, o equipamento, mas seu uso era muitas vezes compartilhado com outras pessoas da família ou o pacote de dados não era suficiente para chegar até o final do mês.

Diante desse contexto, observado empiricamente, surge a necessidade da realização de um estudo para produzir conhecimento sobre esse momento da educação na Maré. A intenção era que a compreensão do contexto educacional, durante a pandemia, obtido por meio da escuta de diferentes atores (famílias, profissionais de educação e alunos) pudesse identificar demandas para o planejamento de ações que contribuíssem para mitigar os efeitos, assim como qualificar o diálogo com as diferentes instâncias dos governos estadual e municipal para influenciar a elaboração de políticas educacionais alinhadas com demandas concretas da Maré. Surge a pesquisa “Covid-19 e o acesso à educação nas 16 favelas da Maré: impactos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio” (REDES DA MARÉ, 2022a) que, já nas etapas iniciais de desenvolvimento em março de 2021, confirmava que os impactos seriam perversos e que o desafio de reversão do quadro de desigualdade educacional já existente na Maré, mesmo antes da pandemia, se tornaria ainda maior.

Este artigo, além desta apresentação, traz informação sobre o Conjunto de Favelas da Maré e considera aspectos sociodemográficos e o contexto educacional; uma breve descrição da metodologia da pesquisa e os dados mais relevantes, identificados no cruzamento dos dados qualitativos e quantitativos. Encerrando, são apresentadas algumas recomendações para mitigação dos

efeitos da pandemia no processo educacional de alunos das escolas das redes municipal e estadual localizadas na Maré.

Sobre o Conjunto de Favelas da Maré: dados sociodemográficos e contexto educacional

O Conjunto de 16 Favelas da Maré está localizado entre as três principais vias de circulação da cidade do Rio de Janeiro (Av. Brasil, Linha Vermelha e Linha Amarela) e, ao longo da sua história, se conformou no conjunto de favelas mais populoso da cidade do Rio, onde, segundo dados do Censo Populacional da Maré, 2019 residem 139.073 pessoas em mais de 47 mil domicílios, em uma área com cerca de 4,5km² (REDES DA MARÉ, 2019).

Em termos de contingente populacional, de acordo com os dados do Censo IBGE 2010, a Maré se configura como uma cidade de médio porte já que é maior que 96% dos 5.570 municípios brasileiros. Em relação ao estado do Rio de Janeiro, seria o 21º entre os 92 municípios fluminenses. E no conjunto dos 161 bairros da cidade do Rio de Janeiro, seria o nono.

Esses números são expressivos e deveriam impor ao poder público investimentos mais robustos e com maior adesão às necessidades objetivas da Maré para garantir mais qualidade de vida e desenvolvimento socioeconômico para os moradores da Maré, em níveis semelhantes ao conjunto da cidade. Mas não é o que se observa na prática. Desde a década de 1940, quando se iniciou o processo de constituição da Maré, decorrente da construção da primeira principal via de circulação da cidade, a Avenida Brasil, há grande mobilização de moradores e instituições locais no sentido de reivindicar serviços essenciais como saneamento básico, saúde, moradia e educação. O processo de consolidação da Maré como um território urbano da cidade do Rio de Janeiro foi marcado pela atuação estatal simultaneamente violenta e negligente, trazendo para a vida cotidiana local complexas injustiças sociais relacionadas, por um lado, à atuação bélico-militarizada de forças da segurança pública e, por outro, ao descaso aos já insuficientes equipamentos sociais existentes (SILVA, 2015).

Muitas foram as conquistas, ao longo desses anos, mas ainda há muito o que se conquistar, principalmente para garantir o bom funcionamento e a qualidade dos serviços oferecidos pelos equipamentos já instalados. Nas últimas décadas, além da mobilização por garantir de direitos já reconhecidos como os citados anteriormente, há grande mobilização de instituições locais, moradores e grupos ou instituições localizadas na cidade para a legitimação da segurança pública como direito, que deveria ser garantido por uma política definida e bem contornada, preservando a vida da população. Vale destacar que a violação do direito à segurança pública impacta, diretamente, na garantia de outros direitos, haja vista os rotineiros confrontos entre grupos criminosos armados e operações policiais interferirem no funcionamento de equipamentos públicos da educação, assistência, saúde, conservação urbana etc. Nesse contexto, moradores se veem frente à violência urbana que se traduz pela violação sistemática de direitos decorrente da atuação de três grupos criminosos armados e o processo de militarização das ações policiais legitimado pela “guerra às drogas”.

Esse cenário traz consequências para o desenvolvimento territorial e coloca em risco a garantia de direitos que estruturam a vida da população, como o acesso à educação pública de qualidade. Desde 2016, a Redes da Maré vem publicando edições anuais do Boletim de Direito à Segurança Pública na Maré, e os dados sistematizados e analisados comprovam os diferentes impactos da violação de direito da população – e uma das áreas mais afetadas é, justamente, a Educação. Segundo esses boletins, no ano de 2016, foram 20 dias com aulas suspensas na Maré. Em 2017, foram 35 dias em que ao menos uma escola ficou sem aulas. Em 2018, foram 10 dias; em 2019, 24 dias; em 2020, 8 dias; e em 2021, 6 dias. Destaca-se que as aulas presenciais foram suspensas em 13 de março de 2020 e que a maioria das escolas só voltou a funcionar em outubro de 2021, contudo, a última edição do boletim revela que 70% das operações policiais ocorreram nas proximidades de alguma escola. Considerando que o ano letivo no Brasil tem 200 dias, os dados denunciam que, em média nos últimos cinco

anos, mais de 15% dos dias letivos podem ser considerados perdidos, já que não há uma política clara de reposição das aulas, ao menos, divulgado pelas secretarias de educação (REDES DA MARÉ, 2022b).

Em relação ao acesso à educação de crianças e adolescentes, traçando um paralelo entre a oferta de educação pública na Maré e o contexto nacional, com certo avanço no tempo, observa-se alguma semelhança. O Brasil só atingiu a quase universalização do ensino na década de 1990, quando 97% de crianças frequentavam a escola e a condição primeira para ampliação de atendimento é a construção de escolas. Na Maré, desde a primeira escola da rede pública municipal, fundada em 1936, foram construídas mais 45, a maioria nos últimos 10 anos: em 2011, havia 22 escolas, passando para 46 em 2018. Em funcionamento em 2022, são 7 creches, 14 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI), 1 Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) e 24 unidades escolares que se dividem no atendimento aos dois segmentos do ensino fundamental. Dessas, 19 atendem aos anos iniciais (1º ao 6º anos) e 5 atendem aos anos finais (6º ao 9º anos). Além das escolas da rede municipal, há quatro unidades da rede estadual com oferta de ensino médio construídas de forma bem espaçada, ao longo dos anos: duas em 1972, uma em 1994 e a quarta em 2018.

Assim, observa-se que a capacidade da rede pública para ofertar matrículas para a educação básica na Maré foi ampliada, mas que continua insuficiente em relação à creche, aos anos finais e ao ensino médio. Para ilustrar, foram analisados os dados de atendimento das escolas municipais que, em junho de 2022, contava com 58 turmas de 1º ano do ensino fundamental, 52 do 5º ano e 18 do 9º. Em números absolutos, 1.626 alunos matriculados no 1º ano, 1.655 no 5º e 612 no 9º. Dados do Censo Escolar 2021 indicam o aumento do número de matrículas em toda a rede municipal do Rio de Janeiro, do 1º para o 5º ano (de 83.705 para 84.165), e redução para no 9º (80.308), o que corresponde a 4,1% a menos de matrículas no 9º ano em relação ao 1º ano (INEP, 2022). Na Maré, em junho de 2022, havia 62,4% a menos de matrículas no 9º ano em relação ao 1º ano. São menos 1.014 alunos, ou 40 turmas, que deixam de ser

atendidas, o que pode significar grande evasão ao longo dos anos ou que crianças e adolescentes da Maré tenham que buscar escola longe de suas casas para continuarem seu processo de escolarização. Considerando que a Maré não tem transporte público que ofereça o deslocamento entre as favelas ou para outros bairros do entorno e que a região é ocupada por grupos criminosos armados que impõem uma forma de sociabilidade aos moradores, entre outras coisas, dificultando e até mesmo impedindo o livre trânsito entre determinadas comunidades, conseguir uma vaga em escola perto de casa é quase um determinante para a continuidade do processo de escolarização de moradores da Maré.

Passando do acesso para a qualidade do ensino, os dois anos marcados pelo ensino remoto por conta da pandemia influenciaram os indicadores educacionais das redes públicas de ensino. Segundo o Inep, os dados Saeb 2021 seguiram a mesma metodologia utilizada desde 2007, ano em que o índice foi criado, para manter a comparabilidade do indicador entre os anos (INEP, 2022), contudo, os resultados podem ter sido influenciados com base na recomendação do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, para que avaliações e exames de conclusão do ano letivo considerassem apenas os conteúdos que foram, efetivamente, oferecidos aos alunos, com o objetivo de evitar o aumento de reprovação e do abandono escolar. (CNE, 2020).

Durante a pandemia, a Unicef publicou o estudo “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da Covid-19 na Educação Escolar no Brasil”, que recuperou dados de 2019 e os atualizou em novembro de 2020. Em 2019, 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar estavam fora da escola, com maior concentração de crianças entre 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos. Já em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninos e meninas entre 6 e 7 anos, ouvidos pela pesquisa, declararam não frequentar a escola ou frequentar, mas não ter tido atividade escolar disponibilizada na semana anterior à entrevista (UNICEF, 2021).

No Rio de Janeiro, em outubro de 2021, com a retomada das aulas presenciais na rede estadual e na rede municipal da capital, os números divulgados pelas próprias secretarias são igualmente alarmantes. Estimativa da própria rede municipal, indicava que 25 mil estudantes da rede municipal abandonaram as escolas no último bimestre. Dados da rede estadual estimam que cerca de 80 mil estudantes possam ter deixado a escola. Segundo o secretário de educação do estado, em entrevista em outubro de 2021, 11% do total de alunos matriculados tiveram menos de 75% de frequência nas atividades presenciais ou a distância no mês de setembro.

As dificuldades ainda de acesso e permanência, certamente, comprometem a qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas da Maré e, conseqüentemente, a proficiência dos alunos, que poderia ser aferida pelo desempenho na Prova Brasil. Contudo, não há dados dessas escolas em todas as edições da avaliação ou porque não havia número mínimo de alunos participantes, por outros motivos que não foram declarados, ou porque houve mudança de atendimento da escola, o que compromete a análise da evolução do indicador. Vale aqui ressaltar que a discussão sobre a efetividade da contribuição do Ideb para subsidiar a criação de políticas públicas que melhorem a qualidade do ensino no Brasil está posta desde a sua criação, em 2007. Contudo, alguns autores não rejeitam a utilização de indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e pontuações em exames padronizados obtidas por alunos ao final de determinada etapa do sistema de ensino (5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio), mas são unânimes em apontar que somente com esses elementos não se pode criar um indicador que retrate, de fato, a qualidade da educação (ALVES e SOARES, 2013; OLIVEIRA, 2007 e SOARES, 2009).

Francisco Soares criou, com base na escala do Saeb, uma classificação em relação ao nível de proficiência dos alunos, baseado nos resultados da Prova Brasil: (i) abaixo do básico – domínio rudimentar da competência medida; (ii) básico – domínio apenas parcial da competência; (iii) proficiente – domínio dos



conteúdos e habilidades esperados para a série/ano que está matriculado e (iv) avançado – domínio de forma plena, superando a expectativa para a série/ano em que se encontra (SOARES, 2009). Considerando essa escala e utilizando os dados os dados da Prova Brasil de Matemática, partindo do pressuposto apontado por diversos estudos que indicam ser essa uma disciplina mais “escolarizada”, ou seja, os ganhos nessa área do conhecimento são mais influenciados pela escola do que em Língua Portuguesa (CAMPOS et al., 2011; FRANCO e BONAMINO, 2002; FRANCO et al., 2007a, 2007b; OLIVEIRA e REGIS, 2012; PHILLIPS e LOWENSTEIN, 2011), concluímos que os alunos da Maré estão em condições desfavoráveis, em relação a outros alunos de escolas públicas. A maioria das escolas da Maré fica abaixo da meta do Ideb esperada para ela mesma e dos resultados de escolas da rede da qual faz parte. Considerando o desempenho dos alunos nas provas de matemática, o que se observa é que a maioria está em um nível de proficiência abaixo do básico, o que significa que mais da metade dos alunos das escolas têm desempenho muito aquém do esperado para o seu ano de escolaridade.

Essa realidade, certamente, impacta a escolarização da população da Maré. Segundo dados do Censo Maré, apenas 29,6% dos moradores chegaram ao ensino médio: 14.857 (10,7%) não o completaram; 23.014 (16,5%) concluíram. Na faixa etária de 15 a 17 anos, 1,3% concluíram o ensino médio, mas não ingressaram no ensino superior; 42,2% ingressaram no ensino médio, mas ainda não concluíram a etapa; 2,2% completaram o ensino fundamental, mas não ingressaram no ensino médio. Em relação aos moradores com 18 anos ou mais, 23,4% têm o ensino médio completo, mas não avançaram ao ensino superior; 12,1% acessaram o ensino médio, mas não o concluíram; 11,1% têm o ensino fundamental completo, mas não avançaram ao ensino médio (REDES DA MARÉ, 2019).

O desenho da pesquisa

A coleta de dados para a pesquisa Covid-19 e o acesso à educação nas 16 favelas da Maré: impactos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio foi realizada entre maio e outubro de 2021. A primeira etapa da pesquisa contou com 89 entrevistas semiestruturadas, realizadas entre maio e junho de 2021, com a comunidade escolar de 18 escolas: 14 da rede municipal (cinco de anos finais do Ensino Fundamental, cinco de anos iniciais até o 6º ano do ensino fundamental e quatro de educação de jovens e adultos) e 4 da rede estadual (ensino médio regular e técnico). Foram ouvidos dois gestores da área de Educação do município e do estado, 18 diretores, 15 coordenadores pedagógicos, 24 professores, 14 pais/familiares/responsáveis de alunos e 16 estudantes. Para cada segmento foi construído um roteiro diferenciado, portanto, quatro roteiros tendo como base os seguintes eixos: 1) comunicação e apoio da rede de ensino aos profissionais de educação; 2) desafios operacionais entre a comunidade pedagógica e a local; 3) impactos da suspensão das aulas presenciais para a educação sentidos pelos alunos e por suas famílias; 4) principais desafios, dificuldades e maneiras de contorná-los; 5) impactos da pandemia na saúde mental de profissionais da educação, alunos e famílias.

As entrevistas foram gravadas, transcritas, interpretadas com base na análise de conteúdo por meio do software NVivo, onde foi possível categorizar as narrativas de modo a dialogar, posteriormente, com os dados quantitativos. Essa etapa também teve como meta coletar insumos para construção de questionários que seriam aplicados para os diferentes segmentos da comunidade escolar: profissionais de educação, alunos e famílias. Por meio das entrevistas, considerando o conceito de saturação, foi possível uma aproximação com os principais obstáculos e atividades propostas para a manutenção do vínculo entre os alunos de escolas públicas da Maré e suas famílias com as equipes pedagógicas das respectivas unidades de ensino. O conceito de saturação nas pesquisas sociais compreende a técnica de suspensão da coleta de dados ou interpretação de certas questões que se repetem pelos



atores sociais. Quando esse evento ocorre, chamamos de saturação, e é entendido que as questões foram exploradas o suficiente, por esse motivo se repetem as respostas (MINAYO, 2005).

A segunda etapa da coleta de dados, compreendeu a aplicação de 832 questionários: 630 entre alunos, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e dos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio e da educação de jovens e adultos; 101 entre responsáveis; e 101 entre profissionais de educação. Nessa fase, a pesquisa concentrou-se em 13 escolas públicas da Maré: nove da rede municipal, sendo cinco de anos finais e quatro de educação de jovens e adultos; e quatro da rede estadual que atendem ao ensino médio.

Sobre o perfil dos respondentes dos questionários, a grande maioria dos 630 alunos tinham idade entre 11 e 21 anos (92%) e estavam matriculados em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, do 1º ao 3º ano do ensino médio e da EJA de ensino fundamental e médio. A maior parte dos alunos se autodeclarou parda (45,7%) ou preta (24,9%), enquanto a divisão por gênero foi bastante igualitária, sendo 51% dos entrevistados do sexo masculino e 49% do sexo feminino. Oito em cada dez respondentes declararam morar com a mãe, podendo ou não ter outro familiar na residência (pai/padrasto, avós etc.). E 54% da amostra informou ter que cuidar de alguém da família – irmãos, pais e avós, entre outros. Esse dado, que reduz o tempo disponível para o estudo e o lazer, pode apontar para a necessidade de maior número de creches ou de escolas em tempo integral na Maré como solução para pais que trabalham e não têm como ficar em casa para cuidar dos filhos. Importante destacar que 47 estudantes entrevistados (7,5% do total) trabalhavam no período da pesquisa. Estes são majoritariamente meninos (28), menores de 18 anos (29, sendo dez menores de 16 anos) e cursando o Ensino médio (27)

Dos 101 responsáveis que responderam ao questionário, 90% eram mulheres. A seleção foi feita por demanda espontânea, de modo que não há necessariamente ligação direta com os alunos participantes da pesquisa. O grupo de pais e responsáveis residia em 13 das 16 favelas do Conjunto de Favelas

da Maré, o que reforça a representatividade territorial da amostra. Oito em cada dez responsáveis se autodeclararam pretos (28%) e pardos (51%), totalizando 79%. Os demais 21% se autodeclararam brancos. Quanto à escolaridade, seis em cada dez não estudaram além do ensino fundamental, e 64% afirmaram ter três filhos ou mais. Os dados de renda e de desemprego são reveladores da realidade enfrentada por boa parte das famílias no Conjunto de Favelas da Maré, situação essa que foi agravada durante a pandemia. Nada menos que 83% dos respondentes afirmaram que sua renda familiar mensal não ultrapassa um salário-mínimo, cujo valor era de R\$1.100 em 2021. Cabe registrar que metade da amostra (50%) declarou que sua renda familiar estava na faixa de meio salário-mínimo ou menos. E 34% afirmaram que nenhuma pessoa na família estava trabalhando. Em relação ao vínculo de emprego no momento da pesquisa, 51% declararam estar desempregados e 20%, fazendo bicos, enquanto apenas 14% tinham vínculo empregatício formal.

Quanto aos profissionais da educação, dos 101 respondentes, 17 residiam no Conjunto de Favelas da Maré e 84 em outros bairros. Eram todos professores e coordenadores pedagógicos, a maior parte (71%) da rede municipal de ensino – os demais 29% trabalhavam na rede estadual. A maioria era formada por homens (53,5%), e 41% dos profissionais se autodeclararam brancos (quase o dobro do percentual de pais e responsáveis da mesma cor – 21%). O percentual de negros (pretos e pardos) ficou em 55%. Mais da metade dos respondentes (58%) informou trabalhar em mais de uma escola, e 68% declararam ter renda familiar acima de R\$ 5.300 por mês.

Os questionários foram aplicados por uma equipe de sete pesquisadoras, as mesmas que realizaram as 89 entrevistas da primeira etapa, através de um aplicativo de coleta de dados (ODK Collect) e uma plataforma de gestão e análise de dados (ONA). Após sistematização e limpeza do banco de respostas, foi realizada a tabulação dos dados e o de “diálogo” entre os dados qualitativos e os quantitativos. Com base nessa metodologia, emergiram as categorias de análise que demonstram como a educação se desenhou em 2020 na Maré e foi se

transformando em 2021 sob o ponto de vista de atores da comunidade escolar: profissionais de educação, alunos e famílias. Para este artigo, foi feito um esforço de reduzir essas categorias a quatro consideradas mais relevantes em termos percentuais, de impactos negativos objetivos que podem ter criado para o processo de escolarização e da interseção entre os diferentes atores da pesquisa. Assim, passam a ser apresentados dados relacionados ao ensino remoto e conectividade; processo de ensino e aprendizagem; à saúde mental; e à falta de motivação por alunos e profissionais de educação em relação à educação.

Ensino remoto e conectividade na Maré

Os impactos da pandemia de Covid-19 na educação foram identificados em todo o mundo, em decorrência das diversas medidas adotadas em resposta a sua rápida disseminação. No Brasil, não foi diferente. Dados coletados junto ao Censo Escolar (INEP, 2021) retratam a magnitude das respostas escolares emergenciais na reestruturação de suas atividades e recursos, contando fortemente com tecnologias digitais. Em territórios periféricos como a Maré, os desafios foram ainda mais severos considerando a histórica desigualdade brasileira no ensino, que precede a pandemia (IPEA, 2021).

O ensino remoto, como já indicado, foi uma estratégia central da rede de ensino no Rio de Janeiro, após a suspensão das aulas em 16 de março de 2020. A transição para esse formato de mediação pedagógica foi seguida pelas escolas da Maré e, segundo os profissionais, atividades a distância em suas escolas foram “muito frequentes” (56,4%) ou “frequentes” (36,6%). No momento da pesquisa, foi identificada uma série de problemas enfrentados por alunos, professores e familiares - especialmente relacionados à desigualdade digital e à piora em quadros de saúde e saúde mental. Mas no início da pandemia e logo após a suspensão das aulas, os problemas eram mais imediatos, como explicou a mãe de um aluno do 6º ano:

a problemática toda do início foi a adequação, adequar-se, sentar-se, estudar sozinho, ligar o computador – então toda essa coisa de rotina de aula remota é que foi complicada no início, porque é outro clima. [...] então foi muito difícil, muito difícil o início – o iniciozinho. Foram dias complicados, porque eles não conseguiam sentar e ficar assistindo, ouvindo aula, ouvindo áudio da professora. Mas eu creio que agora eles se adaptaram, está fluindo bem. (Mãe de aluno do 6º ano)

É interessante considerar que parcelas iguais de profissionais de escolas avaliam tanto como “boa” quanto “ruim” a vivência do trabalho remoto (31,7% e 32,7%, respectivamente). Dentre as principais críticas ao ensino em meio online, destacam-se as relativas à desigualdade de acesso a tecnologias digitais e internet e aos excessivos deveres com menos conteúdos ensinados.

A desigualdade digital na Maré é um fator muito significativo restringindo o acesso à educação de crianças e adolescentes da Maré. E esse é um fator muito consciente entre os próprios estudantes: “muitos alunos que não têm celular, computador para conseguir fazer as aulas porque na Maré tem muitas pessoas realmente pobres” (aluno do 7º ano). Com efeito, esse é considerado o maior fator determinando os prejuízos educacionais da pandemia, aos quais muitos professores acreditam ser irreversíveis.

Apesar de o acesso a tecnologias digitais e a internet ter avançado bastante na Maré na última década (Redes da Maré, 2019 e 2020), é importante frisar que a qualidade de acesso é frequentemente abalada, especialmente quanto a sinais de internet que oscilam recorrentemente. Muitos alunos relataram que perderam aulas devido a quedas da internet, como esta aluna de JA:

A pior coisa é mais a internet. Às vezes está lenta, às vezes não abre. Às vezes o exercício que o professor passa, como tiveram algumas vezes com o professor de física, não deu para abrir, essa foi uma dificuldade minha. (Aluna da EJA)



Além dos alunos, professores também passaram por esse problema que afetou seus alunos coletivamente, mesmo os que detinham boa internet. É o que atestou o pai de um aluno: “nas aulas remotas, a internet dos professores cai, cai muito, e eu sou prova viva disso.” Um professor indicou que nem na própria escola a internet chega com qualidade, então ele precisa usar sua internet em casa após sua jornada de trabalho e fora das plataformas oficialmente definidas pela rede de ensino:

A plataforma não funciona direito, você não consegue usar de dentro da escola, porque a internet ali não pega direito. E então você já chega em casa morto de cansado, e ainda tem que postar as atividades na plataforma. E os alunos não acessam, porque eles também não conseguem acessar, então você tem que usar o seu WhatsApp pessoal.

Como efeito, a maior parte dos estudantes que ainda conseguiram manter-se ativos durante a pandemia, não o fez por meio de aulas síncronas, mas, sim, por meio de atividades assíncronas, vídeos e exercícios. Em casos mais extremos, a falta de acesso a tecnologias digitais e à internet apresentaram não apenas dificuldades de acompanhamento das atividades escolares, mas também o total impedimento de permanência na escola, levando à evasão escolar. Como é o caso de um aluno do 7º ano, cuja mãe lamentou: “devido à situação do computador que a gente está sem ele teve que trancar [a matrícula escolar]”.

Confirmando essa tendência, 87,1% dos profissionais indicaram que poucos, menos da metade, de seus alunos aderiram às atividades remotas, com um professor estimando que “de uma turma de 30 alunos, acessavam cinco, quatro, quando muito, isso é um problema grave”. Já os responsáveis indicaram que, durante a pandemia, as crianças ou adolescentes sob seus cuidados cumpriam parcialmente as atividades remotas, em 46,5% dos casos, sendo que

em quase igual medida, isto é, menos da metade (45,5%) indicaram que a maioria das atividades eram cumpridas.

São diversos os motivos que levam estudantes a engajarem menos no ensino remoto para além da falta de conectividade, como é o caso da própria falta de conhecimentos sobre recursos digitais:

Aqui na minha casa o meu estudo remoto foi só pelo WhatsApp mesmo. [...] Eu não tive nem acesso a nenhum desses negócios da escola, não, porque eu não entendo muito de internet. Para a minha facilidade é mais o WhatsApp mesmo. (aluna do EJA)

Diversos familiares de alunos relataram que o aplicativo Rioeduca em Casa, da rede municipal de educação, não foi muito bem recepcionado e muitos estudantes não conseguem usá-lo. Por exemplo, a mãe de uma aluna do 9º ano afirmou que “O aplicativo é muito difícil, nem eu consegui entender e nem ela”. Consequentemente, sua filha não consegue ter contato com seus professores: “não tem comunicação nenhuma com ele, não, porque eles só mandam entrar no aplicativo e não tem como entrar no aplicativo.” Quanto a outros aplicativos que não usam internet após baixados, como o Applique-se, da rede estadual, os problemas mais comumente enfrentados foram de ordem técnica, como erros de programação:

Muito complicado, inclusive eu não me dei bem com aquele aplicativo; tentei, eu achei um pouquinho complicado usar o Applique-se. Além de muita gente não estar conseguindo usá-lo, entrar; muitas pessoas não estão entendendo. Aí a gente tenta buscar um auxílio, mas quase ninguém entende. (aluna do 1º ano)

Os principais motivos pelos quais alguns alunos relataram não conseguiram cumprir as atividades foram por não terem entendido o que precisavam fazer (43,2%), não ter acesso a internet (22,1%) ou a dispositivo eletrônico (18,1%), nem a material impresso (14%). Houve também fatores



emocionais (14,9%) e de trabalho (8,3%) que impediram a realização de atividades escolares. Como resultado, os estudantes sentem uma crescente defasagem, conscientes de que não estão aprendendo e progredindo como deveriam: “Não tenho comunicação nenhuma. [...] eu acho que se eu estivesse no aplicativo agora eu estaria aprendendo coisas que eu ainda não aprendi” (aluna do 9º ano).

Já no caso dos estudantes que não apresentaram condições de conectividade adequada, a estratégia de manter a distribuição de material impresso - livros e apostilas - também se revelou complexa. Por um lado, houve experiências positivas, com alunos relatando terem acesso a materiais e conseguindo avançar nos seus processos de aprendizagem, mantendo contato diferenciados com seus professores e a material didático distribuídos, no início do ano letivo de 2021: “Recebi livros de todas as matérias da escola, então continuo estudando, sim” (aluna do 9º ano)

O que que está acontecendo no começo desse ano (2021), que eu até achei que ajudou bastante, que foi quem não tinha telefone – e na época meu telefone estava quebrado – pegava as apostilas e todo dia uma turma tinha que ir para escola e fazer as apostilas lá na escola, mas eram cinco pessoas que não tinham telefone e iriam lá receber orientação, mas era só isso, não voltou de fato, e o resto foi de forma remota. (Aluna do 2º ano)

Por fim, outro fator comprometendo o engajamento dos estudantes com os novos formatos de ensino-aprendizagem se refere menos a questões de ordem técnica, mas, efetivamente, à abordagem pedagógica. O excesso de deveres e tarefas percebidos por estudantes como o principal foco das atividades de ensino remoto foram considerados exaustivos e, por vezes, pouco produtivos.

Eles mandavam: “O exercício é esse aqui”, eles mandavam vídeos, a gente via os vídeos, dali a gente tirava as respostas do exercício. [...] É como se você estivesse fazendo o supletivo a distância. Se

fosse só lá fazer a prova, é tipo isso. [...] Se você quiser aprender, só tem isso. (aluna do EJA)

Exauridos por essa abordagem adotada pelas escolas, alguns alunos expressaram sinais de desmotivação e defasagem. Outros ainda expressaram revolta por não serem ouvidos e por não terem seus interesses de aprender priorizados:

Eu fiquei muito perdida, eu fiquei atrasada nos deveres. Acumularam os deveres e aí eu não fiz mais. (aluna do 8º ano)

Somente que deveriam ouvir mais os alunos sobre as nossas complicações; tanto sobre os estudos quanto em casa, e que a gente devia ter um tempo, porque a gente também tem vida. [...] a gente não tem tempo para ter um descanso, entende? Um horário de lazer. Tipo ir em uma rede social, respirar, fazer um hobby; a gente desenhar, cantar, ouvir música... não sobra tempo. Então é só dever e tarefas, dever e tarefas de casa, dever e tarefas de casa... e a gente acaba não tendo tempo, a gente quer vida. (aluna do 1º ano)

Ensino e aprendizagem:

É notório que a pandemia afetou significativamente as condições socioeconômicas de milhares de famílias no Brasil e no mundo (CEPAL, 2021). Sob uma visão sistêmica, é também notório que sociedade e indivíduos são afetados de forma interconectada, em que problemas macroeconômicos (como desemprego e precarização laboral) prejudicam dinâmicas intrafamiliares (divisão de responsabilidades e contribuição de rendimentos), que, por sua vez, intensificam os desafios de ordem macro (ex. com crescente informalização de economias e relações de trabalho) e, sucessivamente, impactam a vida cotidiana de famílias e o engajamento escolar de suas crianças e adolescentes.

Um dos dados de maior destaque nessa pesquisa foi a percepção dos alunos em relação ao aprendizado, desde o início da pandemia. Quando questionados

se a pandemia prejudicou os estudos, 433 (68,7%) afirmaram que sim, sobre a motivação nos estudos, 358 (56,8%) alunos afirmam que a vontade de estudar diminui ou diminuiu muito. Sendo alarmante a questão sobre o quanto aprendeu na pandemia: 162 alunos (25,7%) afirmam não terem aprendido nada, e 300 alunos (47,6%) afirmaram terem aprendido pouco. Ou sejam, **73,3% dos alunos afirmaram terem aprendido pouco ou nada.**

Os motivos para esse prejuízo são diversos, mas mais significativamente a dificuldade de adaptação ao ensino remoto (34,8%) e dificuldades de aprendizado (27,6%). Muitos estudantes atribuem essas dificuldades a si mesmos, indicando não terem conseguido se organizar (20,2%), estudar nesse período (17,9%), ou sequer compreendido o que precisavam fazer para seguir com os estudos (16,2%). As dificuldades também são de natureza emocional, como desmotivação (20,8%) e tristeza (9%), além de problemas com a própria saúde (8,6%).

É certo que escolas do mundo inteiro passaram por desafios na adaptação ao contexto de pandemia e que em termos de políticas públicas, escolas de todo o Rio de Janeiro foram regidas pelas mesmas decisões locais de restrições. Porém, alunos de escolas em áreas periféricas e especificamente da rede pública passaram por desafios especificamente complexos, relacionados a um histórico de negligências e de renovadas injustiças sociais na pandemia. A forma como as escolas foram orientadas a se estruturar, para ajustar suas atividades às condições impostas pela pandemia, parece não ter atendido às especificidades da Maré, como explicou um professor:

O sistema não está preocupado, [o que] o sistema apresenta é bonitinho, porque o que o sistema apresenta é para o cara que vive em uma realidade da Zona Sul, é para cara que vive em uma realidade de um bairro estruturado, de uma família estruturada, de uma família que tem a sua internet perfeita, que tenha o aparelho celular, um tablet, um notebook que dê conta de receber esse ensino remoto, de um professor que tenha todas essas condições

também. – Outra professora complementa – O aluno da Maré não tem internet, o aluno da Maré não tem computador, o aluno da Maré não tem celular ou o celular que ele tem não comporta essa tecnologia.

A mãe de uma aluna do 3º ano comparou:

A minha sobrinha no ano passado, começou a pandemia, ela continuou tendo aula on-line, só que a minha sobrinha estuda em um colégio particular, ela aprendeu tudo, ela passou de ano, tem que ver, teve aula normal, foi tudo on-line. (Mãe de aluna do 3º ano do ensino médio)

Mas essa não foi a experiência de sua própria filha:

Os governantes deveriam estar preparados, entendeu? Porque desde o começo medidas já eram para ter sido implantadas, era para ter uma infraestrutura já de internet, então eu achei que foi feito muito em cima. (Mãe de aluna do 3º ano do ensino médio)

Em termos práticos, a transição entre o modelo presencial e remoto envolveu significativas pesquisas e adaptações metodológicas, estruturais e tecnológicas por parte dos educadores e das escolas. Exigiu também capacidade de adaptação por parte de alunos e suas famílias, especialmente na reorganização de rotinas diárias, estilos de aprendizagem e acesso a tecnologias, seguindo as novas demandas escolares. Um professor contou que aos poucos, as comunidades escolares foram identificando formas mais eficazes de manter a comunicação e interação com alunos e responsáveis:

A gente entrou num barco meio à deriva, sem saber para onde ia. E o Estado, totalmente ausente, fez com que a gente utilizasse o Google, o Google for Education com os seus aplicativos. Só que antes do Estado exigir isso tinha que ver se as pessoas que estariam participando tinham equipamentos para isso. [... A gente decidiu em assembleia] que a gente pudesse utilizar outras plataformas: o Facebook. A escola tem uma página no Facebook, tem o WhatsApp.

O WhatsApp foi uma estratégia bem interessante, porque a maioria das operadoras não têm consumo de dados móveis do WhatsApp, e você capilariza a questão das atividades. Só que é muito precário de qualquer maneira (Professor).

Uma questão importante apontada por alguns professores nesse ponto foi ter de adaptar o conteúdo de suas aulas a sessões mais curtas, como explica esse mesmo professor:

As minhas aulas precisaram ser mais dinâmicas. Minhas explicações que eram de uma hora e meia precisaram se reduzir para 40 minutos [...] porque é muito difícil prender alguém na frente de um computador ou na frente de um celular durante muito tempo. (Professor)

Outro desafio foi a preparação de filmagens e gravações com explicações de conteúdos aos alunos, por vezes através dos celulares de seus pais, o que não permitia o contato direto entre do professor com seus alunos:

Eu não tinha contato com os alunos em si, eu montava as atividades, preparava a aula, filmava e a ponte era o WhatsApp, eu tinha o grupo dos pais, eu passava as atividades para o grupo e os pais, os responsáveis repassavam essas atividades para os alunos, porque os alunos não tinham celular, muitas vezes esse celular era do responsável, e às vezes, o responsável estava trabalhando, então ficava com o celular com ele, então não conseguia ter uma relação direta com os alunos. (Professor)

Para essas produções audiovisuais, professores precisaram desenvolver técnicas de motivação e de comunicação linguagens para “articular o conteúdo, flexibilizar, usar uma linguagem que esse aluno mesmo a distância ele conseguisse se entender”, como explicou outro professor. Uma abordagem

criativa, por exemplo, foi compartilhada por uma professora que iniciou uma página de contação de histórias pelo Instagram da escola.

Outra adaptação frequentemente mencionada foi a ampliação da jornada de trabalho e o acréscimo de cargas emocionais a suas funções:

Embora o meu horário fosse de oito às quatro, eu sempre abria o meu horário para receber mensagem à noite, porque às vezes era naquele momento, naquele horário que o responsável chegava em casa e conseguia fotografar a atividade dos alunos e me mandar. [...] Foi uma questão que realmente eu tive que repensar muito, embora fosse exaustivo essa questão das demandas de mensagem de grupo de pais, mensagem da escola a todo momento, eu sempre procurei prezar pelo acolhimento. (Professor)

Motivação de alunos e profissionais de educação em relação à educação

No entanto, para além de uma mera autorresponsabilização, os estudantes também apontaram fatores estruturais externos a si próprios como causadoras desse quadro de desmotivação. Dentre esses fatores, foram mencionadas a falta de acesso a dispositivos tecnológicos para acompanharem as aulas (14,3%), a falta de ajuda de terceiros (12,5%), a falta de espaço em casa (8,3%), a falta de material (7,6%) e uma exigência considerada excessiva por parte das escolas (6,7%). Também suas responsabilidades familiares em meio às adaptações com a pandemia, impediram seus estudos, como a necessidade de trabalhar (8,3%), problemas na família (5,2%) e cuidados com seus próprios filhos (1%).

Essas condições contribuem para a desmotivação destacada anteriormente e exigem uma determinação muito forte dos estudantes para conseguirem se manter produtivos. São também um motivo que levam estudantes a cogitarem interromper seus estudos, sentindo grande pressão para darem conta tanto da escola deslocada quanto de novos problemas decorrentes desse contexto de pandemia em suas casas:



Sobre parar para estudar é complicado; já que o estudo é remoto, mistura as atividades de casa com as da escola. E é meio complicado porque a gente tem os problemas da escola e tem os problemas de casa, e resolver tudo junto acaba bagunçando a nossa cabeça. Então para mim, é meio complicadinho mesmo ter que resolver as coisas daqui de casa, ter que resolver os estudos... e ainda tentar entender tudo, processar. (aluna do 1º ano)

Uma professora sinalizou uma frustração no mesmo sentido:

Eu me sinto muito frustrada profissionalmente pelo ano de 2020 na rede pública, porque eu acho que eu deixei a desejar muito como professora e como profissional não por minha culpa. Mas eu tentei atendê-los da melhor forma possível, mas não tinha a capacidade para fazer por questões externas, não minhas.

São diversos os motivos que levam jovens da Maré a interromper seus estudos ou abandonar a escola definitivamente em tempos anteriores à pandemia já permeados por injustiças sociais (vide SANTO et al., 2010). Durante a pandemia foram acrescentados novos elementos já mencionados, como o agravamento de suas condições socioeconômicas, a necessidade de contribuir para os rendimentos da família, a necessidade de cuidar de familiares adoecidos, as dificuldades de acessar o modelo de ensino remoto, e as dificuldades de conciliar rotinas familiares e rotinas escolares. Há, ainda, fatores relativos à mudança para outros estados, especialmente no caso de famílias nordestinas que regressaram às suas cidades de origem.

Contudo houve também relatos expressivos sobre a evasão escolar de alunos que não se adaptaram ao ensino remoto e não conseguiram acompanhar a progressão das matérias lecionadas por defasagens decorrentes da pandemia e da estratégia de aprovação automática, ainda que 81,2% dos profissionais da educação entrevistados veem como “alto” e “muito alto” o empenho de demais profissionais para evitar a evasão dos alunos no contexto da pandemia.

Outros alunos, particularmente da nossa escola, não estão conseguindo fazer as atividades tanto porque não lembram dos anos anteriores e pularam o ano passado porque foi muito de repente esse acontecimento da Covid-19, então muita gente não está entendendo as atividades que estão sendo passadas atualmente... (aluna do 1º ano)

Outros alunos, inclusive, se viram impedidos de manter suas matrículas em ordem diante do caos do início da pandemia:

Eu completei o nono ano, passei, e era para eu ter me matriculado. Mas como [teve] essa pandemia não consegui, fechou tudo, e ficou muito difícil, então fiquei um ano sem estudar. Só por conta própria, minha mesmo, pesquisando, para não perder, entendeu, mas matriculado em escola não estava. (aluno do 1º ano)

Impactos na saúde mental

Especificamente sobre saúde mental, 40,8% de todos os estudantes reconheceram que seu quadro foi afetado pela pandemia – são 257 crianças e adolescentes enfrentando algum tipo de sofrimento psíquico. Destes, 60,7% disseram que afetou os estudos devido à ansiedade, à falta de ar, medo, dificuldade de dormir, cansaço, e pensamentos negativos.

Se, por um lado, os responsáveis indicaram que sua saúde física piorou para 53,5%, esse agravamento é maior quanto à saúde mental (69,3%). Em 50,5% dos casos os responsáveis reconheceram que essa piora afetou a educação das crianças e adolescentes sob seus cuidados. Também considerando a densidade da “composição residencial” média dos respondentes (entre 3 a 5 pessoas por residência), é de se antever um efeito de vulnerabilização compartilhada da saúde mental no ambiente de convívio de alunos.

Profissionais da educação também apresentaram indicativos de adoecimento mental relacionados ao estresse, ansiedade e depressão. De todos

os profissionais, 72,3% reconheceram um agravamento de saúde mental/emocional durante a pandemia, com 33,7% afirmando terem adquirido um problema de saúde mental que não tinham antes da pandemia – incluindo: ansiedade (17,8%), crise de pânico (6,9%), insônia (2%). Destes, ao menos 20 profissionais recorreram a algum tipo de psicoterapia e tratamento psiquiátrico; 14 declararam estar fazendo tratamentos para a saúde mental no momento da entrevista; e 6 admitiram se automedicarem. Mas diferente dos casos de saúde física, apenas 1 profissional solicitou afastamento de suas funções em decorrência do seu quadro mental.

Perguntados diretamente sobre sintomas específicos durante a pandemia até o momento da entrevista, 86,1% afirmaram terem sentido ansiedade/nervosismo/palpitação; 75,2% sentiram angústia/gastura/agonia; 38,6% sentiram falta de ar; 82,2% sentiram medo; 40,6% sentiram pânico; 74,3% sentiram dificuldade para dormir; 45,5% sentiram depressão; 86,1% sentiram desânimo/falta de motivação; 77,2% sentiram cansaço; 82,2% sentiram tristeza; 68,3% sentiram pensamentos negativos. Uma professora explicou como vinha se sentindo:

Estado emocional preocupado, o estado emocional amedrontado, inseguro, que eu tô fazendo aqui, nessa plataforma, estou enganando quem, estou ensinando a quem, para quem que eu estou ensinando, para quê, aonde que a gente vai parar, fora os rumores. ensino agora vai virar mesmo remoto, vai virar a distância, não vai ter mais professor. [...] isso começou a mexer, comecei a chorar, uma fase de ficar deitada, de não querer fazer nada. (Professora)

O debate sobre saúde mental na pandemia e a questão do isolamento social e seus efeitos na vida das pessoas que o seguiram é também um fator expressivo entre estudantes da Maré e familiares. Nesse quadro de afastamento da escola, da comunidade escolar e das atividades pedagógicas presenciais, o aprendizado

e foco dos alunos são percebidos diretamente afetados, ainda que alternativas remotas tenham sido implementadas. Um aluno do 1º ano explicou:

É horrível, eu fico bastante ansioso, fico muito ansioso mesmo para saber, ter resposta de quando vai acabar, de como vai começar [a volta ao ensino presencial]. Isso meio que atrapalha também os estudos, porque a gente fica com isso na cabeça e meio que não se concentra direito. (Aluno do 1º ano do Ensino médio)

Há, ainda, um outro fator identificado na correlação pandemia e deterioração da saúde mental, referente a como o agravamento da pobreza traz sofrimentos emocionais e psíquicos, além de materiais. Trata-se de um aspecto debatido em menor medida, mas igualmente prejudicial, especialmente em territórios periféricos como a Maré. Uma diretora de escola apontou para esse aspecto, em termos da insegurança alimentar das famílias antes mesmo da pandemia:

A gente via a alimentação de alguns, porque como a gente é turno único, eles tomavam café, almoço e saíam com lanche; e, muitas vezes, em vez de pegarem um iogurte só, pegavam três, a gente fazia vista grossa [...]. Muitos chegavam e diziam: “mas eu não como mais nada”, “leva para a sua casa”, “minha mãe gosta de banana”, “então leva para a sua mãe”, porque a gente sabe que fruta estraga, então a gente sempre foi daqueles de que é melhor levar do que deixar estragando. Eu acho que, nesse sentido, pode ter sido realmente um impacto maior [da pandemia ter implicado na interrupção deste fornecimento de comida].

Essa correlação é refletida nesta articulação das preocupações que acomete esta mãe de um aluno do 8º ano:

Essa ansiedade que eu tenho que, assim, fico pensando: nem tão cedo vou poder trabalhar, nem vou poder viver, não vou poder

trabalhar; e isso vai me afetar porque vai gerando problemas futuros, eu vou pensar em problemas financeiros que podem acarretar, e isso realmente me afeta. (Mãe de aluno)

Na confluência desses fatores diversos, estudantes indicaram diversos sintomas de uma deterioração da saúde mental durante a pandemia afetando seus estudos, incluindo desmotivação (20,8%) e tristeza (9%), como já indicado, além de frustrações variadas por não conseguirem reorganizar suas rotinas ou ter que não priorizar seus estudos em meio a problemas ou dificuldades familiares mais imediatas. Outros 40,8% expressaram que seu quadro mental e psíquico foi nitidamente afetado durante a pandemia. Destes, 60,7% disseram que afetou os estudos devido a algum grau de moderado ao extremo: ansiedade (37,6%); falta de ar (29,5%); medo (32,3%); dificuldade de dormir (42,1%); depressão (15%); desânimo (42,9%); cansaço (39,6%); tristeza (39,5%); pensamentos negativos (41,3%).

Esses casos apresentaram impactos consideráveis nos estudos, incluindo menções a: dificuldade de concentração; depressão, ansiedade e insegurança; preocupação com estudos; mente acelerada; sono, tristeza, falta de foco; angústia, desemprego na família, falta de acesso à internet; “pensamentos que eu não seria capaz”; “ansiedade pois queria fazer as atividades, mas não me sentia suficiente”; capacidade de raciocinar, preocupação, “dava branco”; “desmotivada e triste por não ir à escola”; “querer ajudar a família e não poder”; “eu não entendia, aí começava a chorar”; “tão desmotivado que pensou em desistir dos estudos”; “incapaz de completar tarefas”; “medo da contaminação e medo de sair”; “muito barulho em casa”; nervosismo; “sensação de ter esquecido tudo que tinha aprendido”; “perdi minha avó isso me abalou muito”; “pressão de não ter trabalho, mãe desempregada, na escola está dando errado”; sem ajuda para acessar material; desinteresse; “deprimido com a morte do avô com Covid-19”, perda de peso com depressão; “pensamentos desconexos”; “incerteza do futuro”.

Mitigação dos efeitos da pandemia na educação da Maré: caminhos possíveis para a garantia do direito à educação

Para além da pandemia, a educação das crianças nas favelas deve ser considerada uma emergência no campo do acesso a esse direito. O papel da escola deve ir além da oferta de vagas, deve haver esforço de diferentes atores

para o acesso, a permanência e o compromisso com a qualidade desse ensino para todos, considerando a realidade das famílias e do território.

Com base nos dados produzidos para essa pesquisa, elencamos algumas estratégias que devem ser consideradas pelas diferentes instâncias do poder público e por todos aqueles responsáveis ou que se importam com a educação de crianças e adolescentes da Maré, na tentativa de reduzir os danos causados por esses quase 20 meses de atividades presenciais suspensas e da não adesão de todos os alunos nas atividades remotas oferecidas pelas escolas. São elas:

1) Busca ativa de estudantes que não retornaram às aulas presenciais: consideramos ser fundamental que as secretarias de educação desenvolvam ações em parceria, mobilizando ações no território que busquem os alunos que tenham evadido e que estejam abertas para articulações interssetoriais, principalmente, com as secretarias de saúde, cultura e assistência social, no sentido de criação de uma rede de proteção que trabalhe para reconduzir e contribuir para permanência desses alunos na escola, garantindo o direito constitucional à educação. Para tanto, é necessário que as escolas façam seus levantamentos e estejam abertas a parceria locais para a localização dos alunos que estão infrequentes e aqueles que já deixaram a escola.

2) Reorganização do currículo para recuperação do conteúdo dos anos letivos de 2020 e 2021: o planejamento escolar para 2022 deve considerar o vínculo que cada aluno conseguiu ter com a escola e o processo educativo, ao longo dos 20 meses de aulas presenciais suspensas. Há alunos que conseguiram acompanhar as aulas remotas; aqueles que tiveram dificuldades, mas conseguiram, em alguma medida acompanhar; aqueles que não tiveram nenhum contato com a escola, durante esse período. Se faz necessário também que as redes de ensino, tanto a estadual quanto a municipal, se comprometam para com o apoio aos professores e com estratégias que possam alcançar os alunos dentro das dificuldades objetivas de cada um. Reforçando o que já foi dito aqui nesse relatório, uma política pública que não considera as condições

objetivas daqueles que devem ser alcançados pode acirrar ainda mais as desigualdades, nesse caso, educacionais.

3) Criação de estratégias para maior participação das famílias no contexto escolar: a suspensão das aulas presenciais exigiu uma parceria mais estreita entre famílias e escolas para manutenção do processo educativo dos alunos. Isso demonstrou o quanto essa parceria é fundamental para o processo de escolarização de crianças e adolescentes. Dessa forma, a recomendação é que essa parceria seja incentivada. Para tanto é preciso considerar que, se por um lado, a presença dos pais ou responsáveis no cotidiano escolar pode depender da valorização da instituição escolar pelas famílias, o entendimento da escola do efeito que essa participação pode ter sobre o desempenho escolar dos alunos também poderá pautar as estratégias para a aproximação das famílias. Ou seja, é preciso que as famílias entendam a importância de estarem na escola, mas que as escolas também estejam abertas para a participação das famílias, criando oportunidades concretas para essa parceria.

4) Criação de programas para cuidado da saúde mental da comunidade escolar: durante a pandemia, e demonstrado pelos dados da pesquisa na comunidade escolar da Maré, a demanda por atendimento de profissionais de psicologia ou de psiquiatria se intensificou. Essa demanda, marcada pelo contexto de medos, incertezas e causada, sobretudo, pela necessidade de isolamento social, irá interferir no processo educativo dos alunos. Sendo assim, recomenda-se que sejam intensificadas as parcerias para ações de cuidado no âmbito da saúde mental de toda a comunidade escolar: profissionais da educação, alunos e familiares.

As recomendações que emergem desta pesquisa refletem os impactos diretos da pandemia em um contexto educacional que já se colocava precarizado, mesmo antes de março de 2020. Dessa forma, o que observamos foi o acirramento das desigualdades educacionais de moradores da Maré que só

poderá ser enfrentada, com uma política robusta não só dos órgãos responsáveis pela educação, mas com uma perspectiva interssetorial que considere a participação efetiva dos pais e das instituições locais.

Espera-se que, com esse trabalho, possamos trazer à tona questões fundamentais que interferem no desenvolvimento da Maré, mas que, considerando suas características sociodemográficas, podem ilustrar a realidade das periferias de diferentes estados brasileiros.

Referências Bibliográficas

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. 2013. “Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional”. *Educação E Pesquisa*, vol. 39, n. 1, pp. 177-194.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. CNE/CP Nº 2, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>> Acesso em: 26/09/2022.

BRASIL. 2021. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19*. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19>>. Acesso em: 15/06/2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). 2020. *Escala de proficiência do SAEB*. Brasília: INEP. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>>. Acesso em: 27/09/2022.

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). 2022. *Sinopse Estatística da Educação Básica, 2021*. Brasília: Inep. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 25/09/2022.
- CAMPOS, M. M. et al. 2011. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 1, pp. 15-33, jan./abr.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Cepal). 2021. *Panorama Social da América Latina 2020. (LC/PUB.2021/2-P/Rev.1)*. Santiago: CEPAL. Disponível em: <<https://www.cepal.org/es/publicaciones/46687-panorama-social-america-latina-2020>>. Acesso em: 09/11/21.
- FRANCO, C.; BONAMINO, A. et al. 2002. *Eficácia e equidade na educação brasileira: evidências baseadas nos dados do SAEB 2001*. Rio de Janeiro: PUC-Rio. mimeo.
- FRANCO, C.; SZTAJN, P.; ORTIGÃO, M. I. R. 2007a. “Mathematics Teachers, Reform, and Equity: Results from the Brazilian National Assessment”. *Journal for Research in Mathematics Education*, v. 38, n. 4, pp. 393-419, jul.
- FRANCO, C. et al. 2007b. “Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de ‘fatores intra-escolares’”. *Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, v. 15, n. 55, pp. 277-298, abr./jun.
- Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE). *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>> Acesso em: 01/10/2022.
- Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE). 2013. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD: microdados*. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9127-pesquisa->

nacional-por-amostra-de-domicilios.html?edicao=18329&t=destaques>.

Acesso em: 01/10/2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). 2021. “Educação”. *Boletim de Política Social* nº 28. Brasília: Ministério da Economia. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/210409_boletim_bps_28_educacao.pdf>. Acesso em: 20/09/2022.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.) 2005. *Avaliação por triangulação de métodos: abordagens de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

OLIVEIRA, R. P. 2007. “Qualidade com garantia de respeito às diversidades e necessidades de aprendizagem”. In: GRACIANO, M. (Coord.). “O Plano de Desenvolvimento da Educação. São Paulo: Ação Educativa”. *Em Questão*, v. 4, pp. 32-34.

OLIVEIRA, A. G.; REGIS, A. 2012. “Desempenho e Infraestrutura: Mapeamento das Escolas Públicas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”. In: *III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação*. Zaragoza.

PHILLIPS, D. A.; LOWENSTEIN, A. E. 2011. “Early care, education, and child development. *Annual Review of Psychology*”, n. 62, pp. 483-500.

REDES DA MARÉ. 2019. *Censo Populacional da Maré*. Rio de Janeiro: Redes da Maré. Disponível em: <<https://apublica.org/wp-content/uploads/2020/07/censomare-web-04mai.pdf>> Acesso em: 20/09/2022.

REDES DA MARÉ. 2021a. *Maré diz não ao coronavírus: a jornada da Redes da Maré por saúde e direitos em meio à pandemia*. Rio de Janeiro: Mórula. Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/MareCoronavirus_livro-min.pdf>. Acesso em: 20/09/2022.

REDES DA MARÉ. 2021b. *Educação de Meninas e Covid-19 na Maré*. Rio de Janeiro: Redes da Maré. Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/pesq_covid_mare_PORT_web60369a328ca93.pdf>. Acesso em: 20/07/2022.

REDES DA MARÉ. 2022a. *Covid-19 e o acesso à educação nas 16 favelas da Maré: impactos nos anos finais do ensino fundamental e no Ensino médio*. Rio de Janeiro: Redes da Maré. Disponível em: https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/Educacao_Pesquisa_Mare.pdf. Acesso em: 01/10/2022.

REDES DA MARÉ. 2022b. *Boletim DIREITO À SEGURANÇA PÚBLICA NA MARÉ*. Rio de Janeiro: Redes da Maré. Disponível em: <<https://www.redesdamare.org.br/br/info/22/de-olho-na-mare>>. Acesso em: 20/09/2022.

SANTO, A. M. O.; FARAGE, E. J.; SILVA, E. S. (orgs). 2010. *A Articulação de Temas Essenciais à Educação Pública na Maré: segurança pública, desempenho escolar e mobilização social*. Rio de Janeiro: Redes da Maré. Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/A_articulacao_de_temas_essen.pdf>. Acesso em: 20/09/2022.

SILVA, Eliana S. 2015. *Testemunhos da Maré*. Rio de Janeiro: Mórula.

SOARES, J. F. 2009. “Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo IDESP: bases metodológicas”. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, pp. 29-41, jan./jun.

UNICEF. *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação*. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 27/11/2021.