

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

Quem continuou estudando durante a pandemia? Uma análise interseccional com estudantes periféricos

Cynthia Torres Toledo, Marília Pinto de Carvalho, Mauricio Ernica

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12893>

Submetido em: 2025-08-04

Postado em: 2025-08-05 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Cláudia Pereira Vianna (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9366-4417>)

Quem continuou estudando durante a pandemia? Uma análise interseccional com estudantes periféricos¹

Cynthia Torres Toledo²

Marília Pinto de Carvalho³

Mauricio Ernica⁴

Resumo:

O artigo analisa as experiências dos alunos sobre a continuidade dos estudos durante a pandemia. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas da periferia de São Paulo, com entrevistas, observações e análise documental. Demonstramos que a maioria das crianças entrevistadas não continuou estudando enquanto permaneceu em casa. Aquelas que estudaram podem ser caracterizadas como pertencentes às frações superiores das camadas populares e em sua maioria são meninas, com vantagem relativa das meninas brancas. O estudo evidencia o processo social que produziu o aprofundamento das desigualdades educacionais e alerta para a necessidade de compreender e mitigar os impactos da pandemia para diferentes grupos de acordo com classe, gênero e raça.

Palavras-chave: pandemia; experiência estudantil; interseccionalidade; desigualdades educacionais.

Who Continued Studying During the Pandemic? An Intersectional Analysis of Students from Marginalized Urban Areas

Abstract

This article analyzes students' experiences with continuing their studies during the pandemic. Based on research in two public schools in the outskirts of São Paulo, using interviews, observations, and document analysis, the study shows that most children did not continue studying

¹ Essa pesquisa foi financiada pela FAPESP: processo nº 2021/08680-7, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP); processo nº 2022/03935-0, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade dos autores e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.

² Pós-doutoranda na Universidade Estadual de Campinas no período de 2022 a 2024. O artigo é resultado da pesquisa desenvolvida neste período. <https://orcid.org/0000-0002-0238-7937>

³ Professora Livre Docente (Associada Sênior) da Universidade de São Paulo. <https://orcid.org/0000-0003-1029-4084>

⁴ Professor da Faculdade de Educação e pesquisador do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Unicamp. <https://orcid.org/0000-0001-9911-7011>

at home. Those who did were mainly girls from the upper segments of the working class, with a relative advantage for white girls. The findings highlight the social processes behind the deepening of educational inequalities and the need to address pandemic impacts across class, gender, and race.

Keywords: pandemic; student experience; intersectionality; educational inequalities.

¿Quiénes continuaron estudiando durante la pandemia? Un análisis interseccional con estudiantes de zonas periféricas

Resumen

El artículo analiza las experiencias de estudiantes en relación con la continuidad de los estudios durante la pandemia. La investigación se realizó en dos escuelas públicas de la periferia de São Paulo, mediante entrevistas, observaciones y análisis documental. Mostramos que la mayoría de los niños no siguió estudiando en casa. Quienes continuaron pertenecen a las fracciones superiores de las clases populares, en su mayoría niñas, con ventaja relativa de las blancas. El estudio revela el proceso social que profundizó las desigualdades educativas y señala la necesidad de comprender y mitigar los impactos de la pandemia según clase, género y raza.

Palabras clave: pandemia; experiencia estudiantil; interseccionalidad; desigualdades educativas.

Introdução

Desde o início do fechamento das escolas na pandemia de Covid-19, em março de 2020, especialistas alertaram para o risco da ampliação das desigualdades educacionais, com o crescimento do abandono escolar e a previsão de grandes perdas de aprendizagem. Com esse risco explicitado, os gestores foram impelidos a tomar decisões para manter a relação das escolas com familiares e estudantes e, sobretudo, assegurar alguma continuidade às atividades educativas. Por todo o mundo, experimentou-se o ensino remoto por meio de inúmeras estratégias, como atividades impressas, redes sociais, rádio, televisão e plataformas de ensino online.

Apesar dos esforços de continuidade, as pesquisas sobre os impactos da pandemia na educação, confirmam o aumento das desigualdades educacionais e um quadro de grandes perdas de aprendizagem no Brasil e ao redor do mundo (Betthäuser et al., 2023). Para a realidade brasileira, Senkevics & Ancantara (2024) analisaram os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do 5º ano do ensino fundamental dos anos de 2011 a 2021. Neste estudo, identificaram que a pandemia rompeu com uma série histórica de melhorias dos resultados dos

anos iniciais do ensino fundamental, tendo os níveis de aprendizado em Língua Portuguesa regressado aos patamares de 2015 e o de Matemática, a patamares anteriores a 2011.

A partir do Índice de Resposta à Pandemia (IRP) (Senkevics & Bof, 2022), construído com base nas respostas das escolas ao questionário do Censo da Educação Básica, Senkevics e Alcantara (2024) também identificaram que as práticas das escolas durante o período de suspensão das aulas presenciais tiveram um efeito muito pequeno para minimizar as perdas de aprendizagem. Entre aquelas que pouco fizeram e as que declararam inúmeras estratégias, identificaram uma diferença de apenas 1,71 ponto na escala Saeb. Para os autores, esses dados colocam em questão a adequação das medidas implementadas e também sinalizam para a necessidade de conhecermos como os familiares e estudantes puderam se apropriar dessas medidas.

O objetivo da nossa pesquisa foi compreender as experiências de estudantes de uma periferia metropolitana durante e após a pandemia, no retorno à escola. Neste artigo exploramos os relatos das crianças entrevistadas sobre suas práticas de estudo em casa, durante o período remoto ou até que elas tenham voltado a frequentar a escola⁵. Com esses relatos buscamos compreender se as medidas implementadas pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) chegaram aos estudantes e como eles se apropriaram destas políticas. Os estudantes foram divididos em três grupos, de acordo com o envolvimento com as atividades escolares em casa: (grupo 1) construíram uma rotina sistemática de estudo; (grupo 2) realizaram tarefas escolares de modo assistemático; (grupo 3) não estudaram durante a pandemia.

As entrevistas foram analisadas a partir de uma perspectiva interseccional (Collins & Bilge, 2021; Vigoya, 2016), em que buscamos evidenciar como as relações de classe, raça e gênero se entrelaçaram na produção de condições vantajosas para a manutenção do vínculo com a escola e os estudos durante um momento de crise. Nas considerações finais alertamos para a necessidade de atentar para a configuração interseccional das desigualdades educacionais tanto em pesquisas sobre os impactos da pandemia quanto em políticas públicas de mitigação de seus efeitos.

Perspectiva teórico-metodológica

⁵ Veremos a seguir que as escolas funcionaram de modo híbrido em 2021, com o rodízio do atendimento aos estudantes. Nesse período a presença das crianças era facultativa.

A pesquisa foi realizada ao longo do segundo semestre de 2022, em duas escolas de ensino fundamental localizadas no distrito da Brasilândia, na periferia de São Paulo. Com visitas semanais às escolas, foram observados diferentes momentos do cotidiano escolar e as aulas de duas turmas do 6º ano do ensino fundamental. Esse foco foi delimitado pela percepção de que estes alunos estavam numa posição bastante vulnerável durante e após a pandemia. No período de ensino remoto e híbrido (2020 e 2021), cursavam o 4º e 5º ano e ainda dependiam bastante do auxílio de adultos para estudar em casa. Na retomada ao funcionamento habitual da escola (2022), voltaram como estudantes do 6º ano dos anos finais do ensino fundamental, etapa que pressupõe grande autonomia discente e não dispõe de pedagogas, professoras que poderiam sanar lacunas de alfabetização.

Estudos anteriores à pandemia indicam que as desigualdades de permanência e progressão escolar se intensificam a partir dos anos finais do ensino fundamental (Simões, 2019). Por sua vez, o trabalho de Bof e Moraes (2023) demonstra que os estudantes do 5º ano apresentaram as maiores perdas de aprendizagem na prova SAEB de 2021.

Durante as observações, registramos em caderno de campo as conversas informais sobre a pandemia e construímos relações de proximidade com as duas turmas observadas. A partir dessas relações, realizamos entrevistas semiestruturadas e individuais com 28 crianças, 15 estudantes da escola A e 13 estudantes da escola B. Do total de entrevistados, 14 eram meninos, 13 meninas e uma criança gênero neutro⁶. As crianças negras (pardas e pretas) eram maioria nas escolas, por isso, entrevistamos oito crianças brancas e 20 negras⁷. Neste artigo vamos explorar as respostas das crianças sobre suas práticas de estudo durante o período em que permaneceram em casa.

As entrevistas foram realizadas em uma sala reservada e disponibilizada pelas escolas, após a apresentação da pesquisa em reuniões com familiares e a autorização de pais ou responsáveis por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁸. Consideramos que este procedimento, que responde a uma exigência dos protocolos de comitês de ética em pesquisa, produziu um viés de seleção dos estudantes entrevistados: as crianças em situação de maior

⁶ Essa criança foi designada menina no nascimento, mas espontaneamente se definiu como gênero neutro durante a entrevista. Sua identidade de gênero foi respeitada ao longo dessa pesquisa.

⁷ Nas entrevistas as crianças foram solicitadas a se classificarem racialmente de acordo com as categorias de cor/raça do IBGE. Crianças que se autocalificaram como pardas e pretas foram agrupadas na categoria racial negros.

⁸ O acesso às entrevistas transcritas poderá ser solicitado aos autores do artigo.

vulnerabilidade social ou com vínculos mais frágeis com a escola não tinham os familiares presentes nas reuniões e também não foram entrevistadas para esta pesquisa. Apesar desse viés, identificamos, entre os entrevistados, inúmeros desafios para a continuidade das aprendizagens e relações com a escola durante a pandemia.

Para contextualizar as entrevistas, também foram consultadas normativas da RME-SP e documentos escolares, como atas de reuniões. Além disso, entrevistamos as coordenadoras pedagógicas das duas unidades educacionais para conhecer as práticas adotadas pelas escolas ao longo da pandemia, assim como as consequências percebidas no pós-pandemia. No primeiro semestre de 2023 também realizamos uma etapa adicional de pesquisa na qual entrevistamos familiares dos grupos 1, 2 e 3.

Assumimos uma abordagem multidimensional de classe social, incluindo aspectos econômicos, culturais e sociais (Bertoncello, 2009; Bourdieu, 1989, 2007). Por isso, tanto nas entrevistas com as crianças quanto com os familiares buscamos ter acesso a informações para pensar a posição social dos estudantes a partir da escolaridade e a ocupação dos pais, as condições de moradia e as redes sociais de ajuda durante a pandemia. Todas as crianças entrevistadas pertencem às camadas populares, mas nas análises buscamos diferenciar os estudantes em frações de classe, compreendendo que essas frações seriam configuradas a partir de diferenças sutis e que dependem da combinação de recursos em posse das famílias (Minarelli, 2020; Sá, 2017).

A análise da posição social familiar foi considerada importante porque sem a frequência à escola as crianças se tornaram ainda mais dependentes das famílias para organizar o espaço, o tempo, mediar a relação com o saber e até mesmo para acessar as atividades escolares. Com base no conhecimento sociológico sobre as relações entre origem social e escolarização e, mais especificamente, as pesquisas sobre o impacto das férias de verão para perdas de aprendizagem mais acentuadas entre crianças dos grupos socioeconômicos mais baixos (Cooper et al., 1996; Quinn et al., 2016), estabelecemos como pressuposto que os recursos familiares assumiriam um peso ainda maior na escolarização das crianças durante a pandemia.

Sabemos que as desigualdades educacionais são complexas, a permanência e a aprendizagem na educação básica são estruturadas pela intersecção de múltiplas relações sociais. Por isso, além das desigualdades de classe, questionamos como as relações de gênero e raça conformariam as possibilidades de continuar estudando durante a pandemia. Para o contexto anterior ao fechamento das escolas, entre os jovens de 15 a 24 anos do primeiro quintil de renda

(os mais pobres), as porcentagens de conclusão da educação básica são superiores para as meninas brancas (57,7%), seguidas das meninas negras (52%) e meninos brancos (48.6%) e por último dos meninos negros (40%) (Simões, 2019). Esse padrão de hierarquia de gênero e raça tende a se manter em outros indicadores educacionais, mostrando que as meninas estabelecem trajetórias educacionais mais positivas do que os meninos do mesmo grupo socioeconômico e racial (Alves et al., 2016; Beltrão & Alves, 2009; Ernica & Rodrigues, 2020).

As explicações para esse fenômeno são múltiplas e complexas, mas alguns estudos nos permitiram estabelecer hipóteses de como a pandemia poderia afetar diferentes grupos sociais de modo desigual. Por um lado, as pesquisas sobre as práticas de socialização familiar nas camadas populares demonstram que a vantagem escolar feminina está relacionada, entre outros aspectos, a maior responsabilização das meninas pela realização do trabalho doméstico. Ainda que reproduzindo uma forma de opressão de gênero em casa, a ação das famílias contribui para o desenvolvimento de disposições nas meninas que são bastante rentáveis no espaço escolar, como a autonomia, a disciplina e a organização (Carvalho et al., 2016; Kimmel, 2000; Senkevics & Carvalho, 2015; Skelton, 2001; Stromquist, 2002). Esses dados sustentavam a hipótese de que as garotas teriam mais facilidade do que os garotos para manter uma rotina de estudos durante a pandemia.

Ao mesmo tempo, há evidências de que o trabalho infanto-juvenil é prejudicial ao desempenho escolar quando desenvolvido intensamente (Artes & Carvalho, 2010; Salata, 2019). Por isso, também levantamos a hipótese de que o aumento da carga de trabalho doméstico na pandemia poderia ter impacto negativo maior para as meninas, do que para os meninos. Pesquisa coordenada por Suelaine Carneiro (Geledés Instituto da Mulher negra, 2021) aborda a maior intensificação do trabalho doméstico entre as meninas negras e aponta este grupo como o maior prejudicado pelo fechamento das escolas. Apesar disso, consideramos que esse resultado de pesquisa precisaria ser nuançado em diálogo com a literatura educacional sobre a vantagem educacional das meninas, incluindo as meninas negras.

Estudos demonstram que os meninos tendem a ser educados em casa com responsabilidades coletivas menores e maior liberdade de circulação nas ruas. Essas práticas familiares contribuem para a percepção negativa dos meninos sobre a escola como um lugar de restrição da liberdade usufruída em casa (Carvalho et al., 2014; Charlot, 2009; Senkevics & Carvalho, 2015). Além das diferenças de socialização familiar, associações simbólicas racistas

entre masculinidades negras, baixo desempenho escolar, indisciplina e violência, influenciam as expectativas docentes e relações de poder entre os estudantes na escola, contribuindo para a construção de trajetórias escolares muito conturbadas entre os meninos (Carvalho, 2004, 2005, 2009; hooks, 2015; Pinho, 2014; Toledo, 2022; Toledo & Carvalho, 2018). Neste sentido, avaliamos que os meninos, em especial os negros e pobres, poderiam ter menor autonomia para estudar em casa e o período de pandemia acabaria fragilizando ainda mais seus vínculos com a escola.

A suspensão das atividades presenciais nas escolas municipais de São Paulo

Na RME-SP, a suspensão das atividades presenciais e o estabelecimento de medidas para operacionalizar o ensino à distância foram determinadas em 16 de março de 2020 (Decreto 59.283 de 16 de março de 2020, 2020). Em 08 de abril de 2020, a Secretaria Municipal de Educação (SME – SP) estabeleceu critérios para assegurar a aprendizagem dos estudantes no período de suspensão do atendimento presencial. Entre outros aspectos, determinou que o processo de aprendizagem durante aquele período deveria ser assegurado prioritariamente por meio de atividades impressas e apenas de modo complementar em ambiente virtual (Instrução Normativa SME N° 15, de 08 de abril de 2020, 2020).

Além disso, indicou que um material didático seria elaborado para ser disponibilizado aos alunos e utilizado por dois meses pelas escolas. As escolas também foram orientadas a complementar este material com outras atividades impressas, como um meio de não prejudicar a aprendizagem dos estudantes sem acesso à internet ou equipamentos eletrônicos. Em 23 de abril de 2020, a SME- SP anunciou a distribuição do *Cadernos Trilha de Aprendizagens* pelos Correios e a aquisição da tecnologia *G Suite for Education*, com a criação de contas Google Educacionais para educadores e estudantes, como plataforma de trabalho oficial (Secretaria Municipal de Educação, 2020).

Com o prolongamento da pandemia, outro volume do caderno *Trilhas de Aprendizagem* foi produzido e a prefeitura da cidade de São Paulo anunciou a aquisição de 465 mil *tablets* e chips com acesso à internet para serem emprestados a estudantes do ensino fundamental, ensino médio

e EJA. Essa medida foi anunciada em 21 de agosto de 2020 e as aulas presenciais continuaram suspensas até o final do ano letivo de 2020 (SP1 e G1 SP, 2020).

O segundo ano da pandemia foi caracterizado por tentativas de reestabelecimento das aulas presenciais, pelo atendimento parcial e a não obrigatoriedade da presença estudantil. Em 27 de janeiro de 2021, foi autorizada a retomada das atividades presenciais a partir do dia 01 de fevereiro, com a presença facultativa dos estudantes e a ocupação máxima dos estabelecimentos em 35% de sua capacidade (Decreto nº 60.058 de 27 de janeiro de 2021, 2021). Apesar deste movimento de retorno, o Brasil foi abatido pela segunda onda de contágio de COVID e, após menos de um mês de atividades escolares presenciais, elas foram novamente interrompidas.

Além disso, em 10 de fevereiro de 2021, começou uma greve de professores e profissionais da educação que denunciavam a inadequação das estruturas escolares para uma retomada segura. A adesão à greve se deu de modo distinto entre escolas e níveis de ensino, mas ela só foi encerrada 117 dias depois, em 07 de junho de 2021 (SINPEEM, 2021).

Apesar da greve, oficialmente as atividades presenciais foram retomadas em 12 de abril de 2021 (Instrução Normativa SME nº 8 de 31 de março de 2021, 2021). Em 02 de agosto, as escolas foram autorizadas a receber mais do que 35% dos estudantes, desde que respeitado o distanciamento de um metro entre um aluno e outro. A necessidade de distanciamento ou de rodízio dos estudantes foi encerrada a partir de 25 de outubro, mas a presença estudantil continuou facultativa até o final do ano de 2021 (Secretaria Municipal de Educação, 2021).

Foi somente em 2022 que as escolas iniciaram o ano com a presença estudantil obrigatória. Ainda existia a orientação para o uso de máscaras e protocolos para dispensar turmas ou fechar as escolas diante de quadros de contaminação comunitária. Em junho de 2022, uma das escolas em que fizemos a pesquisa teve o seu funcionamento suspenso por 15 dias, com o encaminhamento de atividades pela plataforma do Google Sala de Aula.

Como as medidas chegaram aos estudantes

Constatamos que um dos primeiros problemas em relação às políticas de continuidade das aprendizagens foi garantir o acesso dos estudantes às atividades, até mesmo das propostas impressas. Com uma das coordenadora, conseguimos entender que as desigualdades

socioespaciais colocaram barreiras à distribuição pelos Correios dos cadernos *Trilhas de Aprendizagem* nas periferias da cidade. Esse material impresso chegou nos territórios mais centrais, mas teve problemas para ser entregue nas casas sem CEP, nas áreas de ocupação no entorno das escolas periféricas⁹. Com o material represado nos Correios, muitos estudantes receberam o primeiro volume do *Trilhas de Aprendizagem* com atraso de mais de dois meses, momento em que as escolas já tinham usado sua versão online para conduzir o trabalho previsto.

Considerando essas dificuldades, em envios posteriores, a SME-SP privilegiou a entrega dos materiais para as escolas, e a partir dali eles deveriam ser retirados pelas famílias. Mesmo assim, alguns estudantes e familiares afirmaram que só tiveram acesso aos cadernos em 2021. Já para a direção de uma das escolas, os atrasos iniciais na distribuição do material pedagógico foram prejudiciais ao engajamento dos familiares e muitos cadernos não foram retirados nas escolas, apesar dos relatos de que as unidades lançaram mão de inúmeras estratégias de aproximação com as famílias, como o contato por redes sociais, a fixação de cartazes em comércios locais e a distribuição casada de materiais didáticos e cestas básicas.

Os efeitos desses problemas apareceram nos relatos dos estudantes. Do total de 28 crianças entrevistadas, 25 não falaram sobre a utilização do *Trilhas de Aprendizagem* quando descreveram práticas de estudo durante o período remoto. As crianças que afirmaram ter estudado em casa falaram sobre o estabelecimento de uma rotina estruturada a partir do acesso diário à plataforma de ensino remoto: “Eu estudava pelo Google Sala de Aula, aí eu fazia as lições que iam passando[...]. Ela [a professora] me passava como se fosse na escola, ela passava lição de Matemática, Português em certos dias, já em outro, ela passava Ciências e História” (Entrevista individual com Luana, branca, Grupo 1).

Os relatos indicam que o *Trilhas de Aprendizagem* e outros materiais impressos não foram incorporados em uma rotina sistemática de estudo na ausência de acesso à plataforma virtual. Quando mencionados pelas crianças ou famílias, os cadernos elaborados pela SME foram destacados como fundamentais, mas para a aprendizagem de conteúdos e a realização de atividades de acordo com a orientação dos professores no Google Sala de Aula:

⁹ CEP é um código de endereçamento postal. Áreas de ocupação recente ou não regularizadas não têm CEP ou têm CEP bastante genérico, abarcando uma grande área do distrito.

Aurora: Só que no começo a Bianca não teve apostila. Foi difícil eu conseguir pegar essa apostila aqui na escola. Eles falavam que não tinha chegado ainda pra ela, da série dela não tinha. Então, o professor passava lá naquele *tablet* e assim, “se vira”, eles mesmo passavam a atividade. E tinha coisa ali que ela não tinha conhecimento no caderno. Então, pra mim foi difícil pra ensinar ela, porque eu não sabia. Como vou ensinar uma coisa? [...] Tanto que quando chegou essa apostila foi muito bom, porque eles falavam assim, “faz a lição da página 71 até não sei das quantas”. Então, era mais fácil, porque ali ela tinha o texto e tinha as perguntas e ela já respondia diretamente no livro.

(Entrevista individual com Aurora, mãe de Bianca, aluna branca, grupo 2¹⁰).

Sobre as dificuldades para estudar durante a pandemia, muitas crianças falaram sobre a falta de conexão com a internet, a ausência de equipamentos ou a posse de celulares incompatíveis com a plataforma, problemas já explorados em outras pesquisas e consideradas pelo debate público durante a pandemia (Rebelo, 2024; Venturini et al., 2020). Nessa direção, muitos estudantes mencionaram que só haviam realizado as atividades escolares depois de terem recebido os *tablets com chip*, resultado que reforça a importância da distribuição dos equipamentos. Apesar do acerto da medida, esses materiais só chegaram aos estudantes entre agosto e outubro de 2021, um ano depois do prazo que constava no anúncio público realizado pela prefeitura de São Paulo e no final do segundo ano letivo sob a pandemia. Neste momento, as escolas já estavam funcionando em esquema de rodízio, ainda que a presença estudantil não fosse obrigatória.

Para além das dificuldades de acesso digital, algumas crianças afirmaram que seus pais não sabiam que havia atividades disponíveis ou simplesmente descreveram rotinas em que estiveram bastante livres para brincar, algumas delas até mesmo relatando o uso da internet e de equipamentos eletrônicos nas práticas de lazer do período. Já as mães e o pai entrevistados destacaram as dificuldades para supervisionar a realização de atividades sem a formação adequada e o quanto era desafiador engajar as crianças em uma rotina de estudos sem a autoridade escolar para regular o tempo e os espaços das atividades acadêmicas. Alguns familiares entrevistados também expressaram a percepção de que até para elas as atividades propostas não pareciam tão significativas ou a concepção de que não se devia obrigar as crianças a estudarem, ainda mais em um contexto de pandemia:

Entrevistadora: E durante a pandemia ficou sem escola, o Fernando estudava, como que foi, tinha alguma tarefa?

¹⁰ Todos os nomes citados são fictícios com o objetivo de preservar o anonimato dos participantes da pesquisa,

Jacira: Deram aquele *tablet* pro Fernando, ia buscar as tarefas do Fernando, falava, “Fernando, fez a lição?”, “mãe, amanhã eu faço”, desse jeito. Não fez, não estudou, só ficou lá na avó dele com os primos dele, voltava de noite pra casa e ia pra internet.

Entrevistadora: E aí, lá na avó ele também não estudava?

Jacira: Não. Minha mãe falava, “minha filha, deixa eles em paz, porque não adianta nada, se você ficar pressionando... é mais interessante que se perca um ano do que se perca a vida inteira”. Ela falava isso. “E ele não vai aprender nada mesmo, porque eles estão todos ansiosos com isso, toda hora vendo um defunto sair”.

(Entrevista individual com Jacira, mãe de Fernando, aluno negro, grupo 2)¹¹

Enquanto a apropriação das propostas das escolas pelos familiares e estudantes compõe um dos desafios da garantia das aprendizagens em casa, as crianças também trouxeram relatos que nos permitem pensar nos desafios das escolas para implementar um ensino remoto significativo, principalmente se consideramos seu longuíssimo período de funcionamento irregular. De acordo com monitoramento da UNESCO, o Brasil figura entre os países em que as escolas estiveram fechadas (37 semanas) ou parcialmente abertas (41 semanas) pelo maior período de tempo até 31 de março de 2022¹²:

Caio: Eu fazia [as atividades da escola], mas, tipo, era bem difícil, por causa que os professores passavam muito texto. Era como se fosse uma prova todo dia; mas, em vez de ser prova, ela passava um texto, que você, tipo, tinha que copiar e responder, como se fosse realmente uma prova. E era muito chato.

Entrevistadora: Aí você não fazia?

Caio: Eu fazia. Eu fazia até que bastante. Mas aí no 5º Ano [segundo ano de pandemia], eu não tinha muito mais vontade, bateu uma preguiça. Assim, tipo, eu não queria mais fazer.

(Entrevista individual com Caio, negro, grupo 2).

Por meio das entrevistas com as crianças, constatamos que as propostas de ensino remoto, de modo geral, estiveram restritas à disponibilização de atividades assíncronas no Google Sala de Aula. De acordo com uma das coordenadoras, conversas informais e atas de reuniões do período à distância, os problemas de acesso dos estudantes e o baixo quórum em propostas de atividades

¹¹ Houve algumas divergências entre os relatos de estudo de algumas crianças e suas mães. No caso de Fernando, apesar de ela mencionar que o menino não estudava, o consideramos como um aluno do grupo 2 (estudou de modo assistemático). Essa classificação foi escolhida porque o menino afirmou ter realizado algumas atividades com a ajuda do irmão e a mãe relatou ter buscado o *tablet* e outras atividades na escola. Com os dois relatos, interpretamos que Fernando não tinha uma rotina de estudo.

¹² <https://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/country-dashboard/>

síncronas, levaram os professores a desistir de propor atividades online. Assim, ainda que recursos públicos tenham sido destinados à utilização de ferramentas digitais, as escolas e as crianças não puderam se apropriar dessas ferramentas a partir do que elas têm de mais potente: a possibilidade de garantir interações entre alunos e professores e entre pares.

Todos esses problemas parecem ter culminado em uma adesão muito baixa das famílias e estudantes a uma rotina de estudo em casa. Apesar dos esforços empreendidos, a maioria das crianças viveu a pandemia como um período de ruptura da experiência escolar, tendo estudado muito pouco ao longo do período analisado. No tópico a seguir, apresentaremos os três padrões de respostas sobre as práticas de estudo em casa, buscando analisar como gênero, raça e classe conformaram as possibilidades de continuar estudando durante a pandemia.

Desigualdades entre os estudantes: quem continuou estudando durante a pandemia?

Nove das 28 crianças entrevistadas afirmaram ter estabelecido uma rotina sistemática de estudo, com o acesso regular ao Google Sala de Aula a partir de equipamentos familiares (grupo 1). Este número parece alto, quando confrontamos com o relato das professoras de que as atividades eram acessadas por, aproximadamente, três crianças em cada turma. Uma hipótese levantada por uma das coordenadoras, é a de que alguns estudantes acessavam as atividades, mas não interagiam na plataforma. Outra é a possibilidade de as crianças terem exagerado o seu envolvimento escolar, tendo em vista que essa pesquisa está baseada sobretudo no discurso dos estudantes.

A maioria das crianças do grupo 1 mencionou que tinha momentos do dia estabelecidos para estudar durante a pandemia: “Eu acordava, fazia as minhas obrigações. Aí eu ficava das 02:00 às 03:00 [p.m.], uma ou duas horas estudando em casa. Aí depois que eu ficasse uma ou duas horas estudando, eu podia sair” (Entrevista individual com Ricardo, menino negro, grupo 1). Neste grupo também foram mais comuns comentários sobre cobranças e incentivos de familiares para que estudassem, tanto na pandemia como fora dela: “A minha mãe, ela sempre... ela estuda inglês. Ela me obrigava a estudar” (Entrevista individual com Ricardo, negro, grupo 1).

As outras 19 crianças entrevistadas não relataram uma rotina sistemática de estudo enquanto as aulas estavam suspensas. Apesar deste quadro comum, identificamos diferenças que

nos levaram a organizar essas 19 entrevistas em mais dois grupos. No grupo 2 reunimos dez crianças que afirmaram terem feito atividades escolares ou próximas da lógica escolar, mas que fizeram as atividades de modo assistemático. No grupo 3 reunimos nove crianças que afirmaram que não tinham estudado de nenhuma forma até retornarem para a escola.

Fazem parte do grupo 2, três crianças que acessavam o Google Sala de Aula de modo assistemático ou que deixaram de acessá-lo com o tempo. Essas três crianças falaram sobre cobranças e incentivos familiares para estudarem, mas as três tinham o acesso precário à internet, conseguindo fazer as atividades apenas na casa de parentes ou com celulares descritos como muito ruins. Além dos problemas de acesso às propostas das escolas, esses alunos relataram o desengajamento escolar pela percepção de que as atividades não eram significativas para o aprendizado (como mostramos com o relato de Caio na sessão anterior) ou pelo impacto da pandemia na sensação de bem-estar: “essa pandemia acabou com a minha vida [...] Eu não tinha cabeça para tentar estudar” (Entrevista individual com Bianca, branca, grupo 2).

As outras sete crianças do grupo 2, relataram o envolvimento esporádico, conforme recebiam o apoio de familiares ou de conhecidos, como vizinhos e até mesmo o caso de uma aluna que teve o auxílio de pessoas contratadas pela família. Entre essas crianças foi mais comum o uso das atividades escolares impressas ou a realização de atividades que não eram enviadas pelas escolas, mas que os familiares julgavam importantes, como a resolução de operações matemáticas ou o treino da letra cursiva. Mais de uma criança comentou que os pais tinham comprado caderno de caligrafia ou estimulado a escrita:

Mariana: Teve um tempo que eu comecei a fazer, e que uma menina de lá de cima da casa, a ex-namorada do neto do meu padrasto. Ela ajudava a gente a fazer, eu e a neta do meu padrasto [...]. Foi uns 02 meses, mais ou menos [...].
Entrevistadora: Entendi. Então, você teve essa ajuda, não é? Mas fora esse momento, a sua mãe não cobrava que você fizesse lição, que você estudasse?
Mariana: Não. Às vezes ela falava, né, para ver se eu fazia alguma coisa, para quando voltar estar melhorando a letra. Ela pedia para eu treinar muito a letra, também. Por causa que a minha letra era pior do que é. Antes eu tinha a letra muito feia.

(Entrevista individual com Mariana, negra, aluna do grupo 2).

Já no grupo 3 apareceram mais relatos sobre o não acesso a atividades, seja pelos problemas de conexão ou porque as crianças achavam que não havia atividades para serem feitas, o que evidencia a distância entre essas famílias e as escolas. Nesse grupo também aparecem mais relatos de crianças que não tinham adultos presentes ou com a possibilidade de supervisionar a realização das tarefas. Por exemplo, Gustavo era um menino negro que ainda não tinha sido alfabetizado e não conseguia acompanhar as aulas do 6º ano. Em sua entrevista, justificou que não tinha estudado durante a pandemia porque precisava ficar na casa do irmão mais velho ou mesmo sozinho em casa, enquanto a mãe trabalhava como faxineira. Ele morava apenas com a mãe, que não tinha concluído os anos iniciais do ensino fundamental.

Quando analisamos a composição social dos grupos, podemos perceber que as crianças que estudaram de modo sistemático durante a pandemia (grupo 1) parecem fazer parte de uma fração mais alta das classes populares. Neste grupo encontramos mais familiares com fontes de renda mensal previsíveis, trabalhadores do mercado formal, como técnicos de rede, vendedores do comércio, operários, professoras, aposentados ou proprietários de casas de aluguel na periferia. Entre essas crianças também se destacaram relatos que nos permitem inferir a existência de uma rede social mais ampla, como famílias estendidas que ajudaram na composição da renda mensal e no trabalho de cuidado. Há uma dimensão de gênero muito relevante na organização dessas redes, porque ficou evidente a importância de mulheres adultas como educadoras das crianças enquanto as escolas estavam fechadas.

Outra característica distintiva do grupo 1 é a escolaridade das mães, que com maior frequência concluíram o ensino médio e ingressaram no ensino superior. Nele há três crianças (duas meninas negras e um menino negro) cujas mães cursaram licenciaturas e trabalhavam como professoras, duas delas na educação infantil e outra no ensino fundamental. Há ainda uma mãe com curso técnico em enfermagem e outra com o ensino superior incompleto (licenciatura).

Este é o caso de Amanda, uma menina negra considerada uma ótima aluna pela escola. Renata, a mãe de Amanda, é Pedagoga e estava cursando uma pós-graduação *latu senso* no momento da entrevista em 2023. Ela trabalhou como professora em creches conveniadas à RME-SP até 2019. Pouco tempo antes da pandemia começar, foi demitida do emprego ao voltar de uma licença maternidade, o que colocou a família numa situação de dificuldades financeiras ao longo

de 2020 e 2021. Apesar disso, a renda familiar era composta pelo salário do pai, empregado em regime de CLT como técnico de rede, e de ajudas financeiras da avó paterna, cuidadora de idosos. Desempregada, a mãe de Amanda pode estabelecer uma rotina de cuidados dos três filhos e também do marido. Em meio aos medos e inseguranças vividos durante este período, Renata supervisionou diariamente os momentos de estudo em casa:

Renata: Mesmo nas creches estava esse negócio online, aí eu fazia as atividades com eles. Que eu falo que Deus sabe de tudo, porque eu fiquei em casa com eles, então eu fiz as atividades tudo online. Tudo eu fazia com eles, tanto com a Amanda quanto com os menores. E aí quando foi voltando, voltou a Amanda primeiro nesse esquema de rodízio. Aí fazia as atividades, tinha dia que fazia online e tinha dia que era lá. Aí era normal, ela ia e fazia em casa.

(Entrevista com Renata, mãe de Amanda, aluna negra, grupo 1)

Os grupos 2 e 3 pertencem a uma fração mais baixa das classes populares e não possuímos dados seguros para estabelecer uma distinção entre eles. Nesses dois grupos encontramos mais trabalhadores do mercado informal, como gesseiros, diaristas e motoboys. Mas também encontramos alguns trabalhadores do mercado formal, incluindo profissionais que foram considerados essenciais durante a pandemia, como uma enfermeira e uma cobradora de ônibus. Dois dos familiares entrevistados dos grupos 2 e 3 mencionaram a importância do auxílio emergencial e de doações para enfrentar o período.

A escolarização dos responsáveis pelas crianças é menor, havendo maior frequência de familiares com ensino fundamental e o médio incompletos. Nessas famílias, os cuidados que puderam ser empreendidos não incluíram necessariamente o acesso sistemático das crianças aos conhecimentos escolares:

Entrevistadora: Como que foi a rotina durante a pandemia enquanto não tinha escola? O que vocês faziam?

Maria: Às vezes a gente fazia umas brincadeiras, meu marido sempre inventa alguma coisa, uma história. Contava as histórias lá do Norte pra eles, e ficava lá. Às vezes ia para essa quadra aí quando tava ali, que nem a quadra ficava livre, tinha vezes que era fechada e tudo. Aí quando via que liberou a quadra, ele corria aqui mais eles, eles brincavam de bola, tudo essas coisas. E era assim, esperando o telefone tocar pra chamar pra algum serviço.

(Entrevista individual com Maria, mãe de Aurélio, aluno negro, grupo 3)

A composição social dos três grupos e a análise qualitativa dos relatos das crianças também nos permitem identificar a importância das relações de gênero e raça na configuração dos três grupos. Entre os entrevistados, mais meninas do que meninos afirmaram ter estabelecido práticas de estudo enquanto as escolas estavam fechadas, sejam práticas sistemáticas ou assistemáticas. Foram classificadas nos grupos 1 e 2, onze meninas, sete meninos e uma criança gênero neutro.

Tabela 1. Distribuição dos entrevistados pelos grupos, de acordo com gênero e raça.

	Grupo 1			Grupo 2				Grupo 3		
	menino	menina	total	menino	menina	gênero neutro	total	menino	menina	total
brancos	1	3	4	1	1	0	2	2	0	2
negros	2	3	5	3	4	1	8	4	3	7
total	3	6	9	4	5	1	10	6	3	9

Fonte: Entrevistas individuais com as crianças. Elaboração própria.

No interior do grupo de meninas, há diferenças raciais significativas. No total, entrevistamos um número menor de meninas brancas (quatro) do que negras (dez) e as meninas brancas estão todas concentradas nos grupos 1 e 2. Ou seja, não há nenhuma menina que se considerou branca e que afirmou não ter estudado enquanto as escolas estavam fechadas. Já as meninas negras estão distribuídas quase de modo equilibrado entre os três grupos, sendo que três delas afirmaram ter estabelecido uma rotina sistemática de estudo, quatro afirmaram práticas de estudo assistemáticas e três afirmaram que não haviam estudado nada até retornarem para a escola.

As entrevistas não são representativas, mas é significativo ter encontrado esse padrão de resposta entre as crianças. Primeiro, porque o padrão de maior envolvimento escolar das meninas coincide com o padrão de desigualdades educacionais anteriores à pandemia, conforme descrevemos em sessão anterior deste artigo. Segundo, porque a Brasilândia é um dos distritos da cidade de São Paulo com a maior proporção de pessoas pretas e pardas (Rede Nossa São Paulo, 2022). Assim, a vantagem relativa das meninas brancas entre as crianças que estudaram durante a pandemia indica que as medidas implementadas para mitigar os efeitos do fechamento das escolas atingiram um grupo muito privilegiado de estudantes no interior das camadas populares.

Os meninos negros estão em maior número entre as crianças que declararam não ter estudado durante a pandemia (grupo 3) e as diferenças raciais foram menos evidentes na

distribuição de meninos brancos e negros entre os três grupos. Entrevistamos quatro meninos brancos e nove meninos negros. Há um menino branco no grupo 1, outro no grupo 2 e dois no grupo 3. A divisão é semelhante entre os meninos negros, de modo que dois estão no grupo 1, três no grupo 2 e quatro no grupo 3. Gostaríamos de ponderar que dos quatro meninos que se classificaram enquanto brancos, dois eram lidos como pardos pela pesquisadora de campo, dados que dificultam fazer ponderações sobre diferenças raciais entre os alunos¹³. Temos como hipótese que a dificuldade para encontrar diferenças raciais na distribuição dos meninos entre os grupos 1, 2 e 3 pode indicar um grande peso da formação de masculinidades desfavoráveis ao engajamento escolar de meninos brancos e negros das camadas populares.

A identificação dos meninos negros entrevistados como o grupo que menos estudou durante a pandemia é condizente com informações quantitativas do Censo COVID-19 sobre acesso e realização de atividades remotas pelas crianças de 11 e 14 anos do mês de novembro de 2020, analisados pela equipe da Fundação Carlos Chagas (FCC). No estudo da FCC, os meninos negros apareceram como o grupo em situação de maior desvantagem, compondo 40,6% das crianças que “não acessaram” e 44,5 % daqueles que “não realizaram” as atividades escolares. As meninas negras aparecem como o segundo grupo em desvantagem, sendo 33,1% das crianças que “não receberam” e 30,7% entre os que “não realizaram” as atividades. Entre as crianças brancas, os meninos são 14,2% daqueles que “não receberam” e 17,4 % daqueles que não as realizaram. Por fim, as meninas brancas apareceram como o grupo em melhor posição no acesso e na realização das atividades, sendo 10,1% das crianças que “não receberam” e 12,7% daquelas que “não realizaram” as atividades (FCC, 2022).

Neste sentido, a hipótese de que a intensificação do trabalho doméstico durante a pandemia poderia prejudicar a continuidade dos estudos das meninas não se mostrou válida para o grupo de meninas entrevistadas. Tanto as meninas estão em maior número entre as crianças que continuaram

¹³ Com essa ponderação pretendemos destacar alguns dos desafios de trazer a dimensão individual da raça quando estamos olhando exclusivamente para grupos de estudantes que são predominantemente negros. Em diálogo com Patricia Hill Collins (Collins, 2015), defendemos a importância de considerar que as escolas periféricas são negras e que a raça permeia os processos de escolarização para além das dimensões individuais e interacionais.

estudando quanto a realização de trabalhos domésticos não apareceu em nenhum relato como justificativa para a não realização das tarefas escolares durante a pandemia.

Uma intersecção importante a ser levada em conta se refere a idade e a probabilidade de ser considerada a principal responsável pelo trabalho doméstico. Lembramos que as alunas que entrevistamos tinham entre 9 e 10 anos de idade durante a pandemia e indicaram a presença de adultos, principalmente mulheres, como as principais responsáveis pelos afazeres em casa. Ponderamos que uma pesquisa feita com meninas em risco de abandono escolar ou meninas vivendo em situação de maior vulnerabilidade social poderia indicar a construção de configurações de prática de gênero desfavoráveis à escolarização¹⁴.

A intensificação do trabalho doméstico não prejudicou as meninas e além disso, o padrão de socialização familiar de menor responsabilização dos meninos parece ter se mantido. Nos grupos 1, 2 e 3, a maioria das meninas relatou o envolvimento com atividades domésticas variadas, como o cuidado com irmãos mais novos, o preparo de refeições e a limpeza da casa. Os três meninos do grupo 1 relataram uma rotina com maior controle da família, sendo que dois desses meninos assumiam a realização de várias tarefas domésticas como parte de suas obrigações. Mas, de modo geral, os meninos dos outros grupos, quando relataram a realização de alguma atividade, tendiam a se referir a tarefas mais pontuais do que as das meninas:

Entrevistadora: Você tem alguma obrigação com os trabalhos domésticos? Tipo, alguma coisa da casa que é você que tem que fazer?

Gustavo: Não.

Entrevistadora: Sua mãe que faz tudo?

Gustavo: É. De vez em quando, eu ajudo ela a lavar louça, lavar a casa.

(Entrevista individual com Gustavo, negro, Grupo 3)

Entrevistadora: Você tem alguma obrigação de algum trabalho, assim, que é você que tem que fazer?

Indira: Tudo.

Entrevistadora: Tipo, o que?

¹⁴ Esse parecia ser o caso de uma aluna de quem não conseguimos autorização para realizar a entrevista. Roberta era uma menina negra, não tinha sido alfabetizada e estava com 15 anos no 6º ano do ensino fundamental. A escola relatava uma história de entrada tardia na escola, justamente porque Roberta era responsável por cuidar de 7 irmãos, enquanto a mãe estava envolvida na busca incessante por “bicos” ou outros meios de sobrevivência.

Indira: Menos lavar roupa. É só isso, lavar roupa.

Entrevistadora: Tudo, todo o resto você faz?

Indira: Sim, com a minha mãe.

(Entrevista individual com Indira, negra, Grupo 3)

A criança que se afirmou como gênero neutro foi classificada no grupo 2, tendo realizado atividades escolares de modo assistemático. Essa criança se autodeclarou negra e era designada menina pelas outras pessoas. Parte de suas reclamações durante a entrevista foram sobre os dilemas de ser cobrada em relação a um conjunto de práticas sociais atribuídas às meninas, o que essa criança tendia a considerar injusto, sobretudo em relação a maior responsabilização pelos trabalhos domésticos em casa.

Nessa direção, o fechamento da escola foi sentido negativamente pela maioria dos estudantes entrevistados, mas parece ter existido uma nuance de gênero no retorno às aulas presenciais e na percepção sobre a falta da escola. Apenas meninas relataram que precisaram negociar o retorno à escola com as famílias, pelo desejo de voltarem às aulas antes dos familiares considerarem seguro. Além disso, algumas alunas contaram que haviam frequentado a escola diariamente em 2021, momento em que as unidades educacionais ainda funcionavam em esquema de rodízio: “Teve uma época que eu comecei a vir todos os dias. Por causa que no Grupo Amarelo, não vinha quase ninguém. Aí no meu também não, aí a professora deixava a gente vir todos os dias” (Entrevista individual com Mariana, negra, grupo 2). Nenhum menino entrevistado relatou prática semelhante.

Considerações Finais

Muitos esforços foram promovidos pelos sistemas de ensino e atores locais com o objetivo de garantir a continuidade das aprendizagens escolares em casa. Esta pesquisa procurou problematizar a implementação de políticas e evidenciar limites das medidas adotadas para garantir a continuidade das aprendizagens em casa durante a pandemia.

Entre essas medidas, argumentamos que privilegiar atividades impressas, como meio de não prejudicar os estudantes sem acesso à internet, não parece ter sido suficiente para manter os estudantes engajados em suas aprendizagens. Sem a possibilidade de ter acesso a orientação

docente pela plataforma online, as atividades impressas não foram realizadas de modo sistemático pelas crianças entrevistadas. O Caderno *Trilhas de Aprendizagem* apareceu como importante, mas como um apoio didático a ser utilizado de modo articulado com o acesso aos recursos digitais. Além disso, os relatos também demonstraram que até mesmo a distribuição de atividades impressas não foi igualmente efetiva para todos, seja pela configuração socioespacial desigual da cidade de São Paulo, seja porque a sua retirada na escola depende da ação dos familiares.

Em contrapartida, a distribuição de *tablets* e *chips* apareceu como necessária para a possibilidade de estudar e acessar a plataforma adotada pela rede de ensino. Quando entrevistadas, diversas crianças comentaram que só começaram a estudar em casa depois de receberem os equipamentos nas escolas. Além disso, as crianças do grupo 1 afirmaram que, desde o início da pandemia, as suas práticas de estudo em casa se consolidaram em torno do acesso diário à plataforma online. Nessa direção, promover o acesso digital parece um imperativo para a possibilidade de enfrentar outras situações de emergência.

Esses achados de pesquisa, tornam preocupante a constatação de que não houve a implementação de políticas de manutenção dos equipamentos no contexto pós-pandemia e que esses recursos também não foram incorporados nas práticas pedagógicas das escolas pesquisadas em 2022 e 2023. Cabe destacar que os relatos das crianças evidenciam que as propostas pedagógicas empreendidas pelas escolas durante a pandemia, normalmente, estiveram circunscritas à publicação de atividades assíncronas. Assim, além de promover o acesso digital, parece importante elaborar políticas para a formação dos professores e estudantes para o uso desses equipamentos.

Como resultado geral, nossa pesquisa demonstra que o acesso à educação não foi garantido por meio das medidas implementadas e as crianças das camadas populares e periféricas viveram a pandemia como um período de ruptura da experiência escolar. Ainda que esse resultado não possa ser generalizado para o contexto brasileiro, a pesquisa contribui para a compreensão tanto dos processos sociais que levaram a perdas de aprendizagem tão acentuadas, quanto da diferença insignificante de desempenho no SAEB entre escolas que pouco fizeram para garantir o ensino remoto e aquelas que lançaram mão de inúmeras estratégias, como demonstrado por Senkevics e Alcântara (2024).

Esta pesquisa também contribui para o debate sobre desigualdades educacionais ao analisar as propriedades sociais de cada um dos grupos definidos de acordo com as práticas de estudo em casa (grupos 1, 2 e 3). Entre os entrevistados, identificamos que as respostas à pandemia parecem ter alcançado os estudantes que já estavam em uma posição de vantagem relativa no contexto pré-pandemia: as meninas, com participação significativa das meninas brancas, da fração mais alta das classes populares.

Mesmo enfrentando um contexto muito adverso, a fração mais alta das classes populares conseguiu mobilizar recursos materiais e culturais para fazer investimentos educacionais e nutrir expectativas em torno da escolarização das gerações mais novas. A garantia da renda, a disponibilidade de mulheres adultas para acompanhar as tarefas escolares e a escolaridade mais alta das mães apareceram como características distintivas das famílias dos estudantes que conseguiram continuar estudando em casa.

Todos os estudantes foram afetados negativamente pelo fechamento das escolas, mas as meninas negras e brancas tiveram mais facilidade para manter uma rotina de estudo em casa. Neste sentido, a pandemia não parece ter alterado as condições sociais que proporcionam vantagens escolares para as meninas, em relação aos meninos.

Além disso, as meninas brancas marcaram presença entre os estudantes do grupo 1, apesar de serem minoria entre os estudantes. Nossa hipótese é de que mesmo nas camadas populares, as famílias brancas se beneficiam de vantagens em diferentes espaços sociais pelo fato de serem brancas em uma sociedade estruturada pelo racismo. A dimensão econômica do racismo contribuiria para as famílias brancas comporem em maior proporção uma fração de classe superior das classes populares.

Demonstramos, portanto, a articulação de relações sociais de classe, raça e gênero na estruturação das possibilidades de continuar estudando durante a pandemia. Esses achados de pesquisa são um alerta para a necessidade de compreendermos, com estudos quantitativos, quais foram os impactos da pandemia para estudantes de diferentes níveis socioeconômicos, mas também de acordo com características de cor/raça e sexo. Nossa pesquisa indica que há um previsível aumento das desigualdades educacionais, com vantagem das meninas brancas de maior nível socioeconômico e prejuízo maior dos meninos negros de menor nível socioeconômico. Na

mesma direção, argumentamos que as políticas de mitigação dos efeitos da pandemia também devem adotar uma perspectiva interseccional, casando medidas universalistas com medidas desenhadas para atender os grupos em maior desvantagem.

Contribuição dos autores:

Concepção do trabalho: Cinthia Torres Toledo, Marília Pinto de Carvalho e Mauricio Ernica.

Coordenação do projeto de pesquisa: Marília Pinto de Carvalho e Mauricio Ernica.

Trabalho de campo: Cinthia Torres Toledo.

Redação: Cinthia Torres Toledo, Marília Pinto de Carvalho e Mauricio Ernica.

Conflitos de interesse:

Não há conflitos de interesse na elaboração e publicação dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- Alves, M. T. G., Soares, J. F., & Xavier, F. P. (2016). Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia - RBS*, 4(7), 49. <https://doi.org/10.20336/rbs.150>
- Artes, A. C. A., & Carvalho, M. P. de. (2010). O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? *Cadernos Pagu*, 34, 41–74. <https://doi.org/10.1590/s0104-83332010000100004>
- Beltrão, K. I., & Alves, J. E. D. (2009). A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX [Reverting the gender gap in the Brazilian Education System in the 20th century]. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 125–156. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742009000100007>
- Bertoncelo, E. R. E. (2009). As classes na Teoria Sociológica Contemporânea. *BIB*, 25–49.
- Bethäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M., & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7, 375–385. <https://doi.org/https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>
- Bof, A. M., & Moraes, G. H. (2023). Impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes brasileiros. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, 7. <https://doi.org/10.24109/9786558010630.ceppe.v7.5586>
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Difel.
- Bourdieu, Pierre. (2007). *A distinção: crítica social do julgamento*. EDUSP.
- Carvalho, M. P. de. (2004). O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, 22, 247–290. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332004000100010>

- Carvalho, M. P. de. (2005). Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 77–95. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782005000100007>
- Carvalho, M. P. de. (2009). Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. *Cadernos de Pesquisa*, 39(138), 837–866. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742009000300008>
- Carvalho, M. P. de, Loges, T. A., & Senkevics, A. S. (2016). Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. *Revista Estudos Feministas*, 24(1), 81–99. <https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p81>
- Carvalho, M. P. de, Senkevics, A. S., & Loges, T. A. (2014). O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? *Educação e Pesquisa*, 40(3), 717–734. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014091637>
- Charlot, Bernard. (2009). A relação com o saber e a discriminação de gênero na escola. Em *La universidad transformadora: elementos para una teoría sobre Educación y género*. (p. 161–174). FCS-UR-CSIC.
- Collins, P. H. (2015). Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. Em R. Moreno (Org.), *Reflexões e Práticas de Transformação Feminista* (p. 13–42). SOF.
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade*. Boitempo.
- Cooper, H., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227–268. <http://rer.aera.netDownloadedfrom>
- Decreto 59.283 de 16 de março de 2020, <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-59283-de-16-de-marco-de-2020> (2020).
- Decreto nº 60.058 de 27 de janeiro de 2021. , <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-60058-de-27-de-janeiro-de-2021> (2021).
- Ernica, M., & Rodrigues, E. C. (2020). Desigualdades Educacionais Em Metrôpoles: Território, Nível Socioeconômico, Raça E Gênero. *Educação & Sociedade*, 41, 1–19. <https://doi.org/10.1590/es.228514>
- Geledés Instituto da Mulher negra. (2021). *A educação de meninas negras em tempos de pandemia* (S. Carneiro, Org.; 1º ed). Geledés.
- Hooks, B. (2015). Escolarizando homens negros. *Revista Estudos Feministas*, 23(3), 677–689. <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n3p677>
- Instrução Normativa SME nº 8 de 31 de março de 2021, Pub. L. No. IN SME, <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-8-de-31-de-marco-de-2021> (2021).
- Instrução Normativa SME Nº 15, de 08 de abril de 2020, Pub. L. No. IN SME N. 15 (2020).
- Kimmel, M. (2000). “What about the boys?”: what the current debates tell us and don’t tell us about boys in school. .
- Minarelli, M. N. (2020). *Educação e religiosidade evangélica nos meios populares: expectativas das famílias sobre escolarização e educação moral* [Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas]. <https://orcid.org/0000-0002-4968-6555>
- Pinho, O. (2014). “Tiroteio”: Subjetificação de Gênero e Violência de Estado no Brasil. *Conferência apresentada na Escuela de Estudios de Gênero*, 1–16.

- Quinn, D. M., Cooc, N., McIntyre, J., & Gomez, C. J. (2016). Seasonal Dynamics of Academic Achievement Inequality by Socioeconomic Status and Race/Ethnicity. *Educational Researcher*, 45(8), 443–453. <https://doi.org/10.3102/0013189X16677965>
- Rebelo, A. S. (2024). Tecnologias digitais nas escolas brasileiras durante a pandemia de covid-19: registros do Censo Escolar. *Cadernos CEDES*, 44(123), 197–206. <https://doi.org/10.1590/CC273252>
- Rede Nossa São Paulo. (2022). *Mapa da desigualdade*.
- Sá, L. L. F. de. (2017). *A circulação de crianças e os sentidos da escolarização para mães de crianças que vivem em territórios vulneráveis*.
- SP1 e G1 SP. (2020, agosto 21). Prefeitura de SP anuncia compra de 465 mil tablets para educação à distância cinco meses após fechamento de escolas. *G1*.
- Salata, A. (2019). Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares*, 21(1). <https://doi.org/10.12957/irei.2019.42305>
- Secretaria Municipal de Educação. (2020, abril 23). Covid – 19: Estudantes e educadores poderão contar com tecnologias do Google e ForEducation. <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/covid-19-estudantes-e-educadores-poderao-contar-com-tecnologias-do-google-e-foreducation/>.
- Secretaria Municipal de Educação. (2021, outubro 25). Escolas da Rede Municipal de SP funcionam presencialmente sem rodízio a partir de hoje (25). <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/escolas-da-rede-municipal-de-sp-funcionam-presencialmente-sem-rodizio-a-partir-de-hoje-25/>.
- Senkevics, A. S., & Alcantara, V. G. (2024). Nivelando por baixo: Pandemia e queda de aprendizado no ensino fundamental. *Estudos em Avaliação Educacional*, 35, e10525. <https://doi.org/10.18222/ea.v35.10525>
- Senkevics, A. S., & Bof, A. M. (2022). Desigualdades educacionais na pandemia: análise das respostas das escolas brasileiras à suspensão das atividades. Em *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais* (p. 173–209). <https://doi.org/https://doi.org/10.24109/9786558010630.ceppe.v7.5574>
- Senkevics, A. S., & Carvalho, M. P. de. (2015). Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. *Cardenos de Pesquisa*, 45(158), 944–968.
- Simões, A. A. (2019). Acesso à educação básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, 2, 17–72.
- SINPEEM. (2021, fevereiro 9). 09/02/2021 - Entidades sindicais decretam greve unificada a partir de 10/02/2021, em defesa da vida. https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=13115&friurl=-09022021---Entidades-sindicais-decretam-greve-unificada-a-partir-de-10022021-em-defesa-da-vida-.
- Skelton, C. (2001). *Schooling the boys: masculinities and primary education*. Open University Press.
- Stromquist, N. (2002). Avances y estancamientos con las reformas educativas neoliberales en la América Latina: algunas consecuencias para la equidad de género, Brasília. v. 83, n. 203/204/205, p.51-64, jan./dez. 2002 (publicada em março de 2004). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 83(203, 204, 205).
- Toledo, C. T. (2022). *Da “frente” ao “fundão” da sala de aula: masculinidades e envolvimento escolar na periferia de São Paulo* [Tese]. Universidade de São Paulo.

- Toledo, C. T., & Carvalho, M. P. de. (2018). Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 1002–1023.
<https://doi.org/10.1590/198053145496>
- Venturini, A. C., Lima, M., Sousa, C. J., & Bertolozzi, T. B. (2020). As desigualdades educacionais e a covid-19. *Informativo Desigualdades raciais e Covid-19, Novembro(#3)*, 1–27.
- Vigoya, M. V. (2016). La interseccionalidade: uma aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1–17.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.