
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E
TECNOLOGIAS**

**FRACASSO ESCOLAR E EXCLUSÃO DIGITAL NA PANDEMIA: UM ESTUDO DE
CASO A PARTIR DE RELATOS MATERNO**

MARTA BAGGIO BIPPUS



**Rio Claro – SP
2025**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E
TECNOLOGIAS**

**FRACASSO ESCOLAR E EXCLUSÃO DIGITAL NA PANDEMIA: UM ESTUDO DE
CASO A PARTIR DE RELATOS MATERNOS**

MARTA BAGGIO BIPPUS

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Afonso Antonio Machado

**Rio Claro – SP
2025**

B616f Bippus, Marta Baggio
Fracasso escolar e exclusão digital na pandemia:
um estudo de caso a partir de relatos maternos. /
Marta Baggio Bippus. -- Rio Claro, 2025
151 p. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Prof. Dr. Afonso Antonio Machado

1. Fracasso escolar. 2. Exclusão digital. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: FRACASSO ESCOLAR E EXCLUSÃO DIGITAL NA PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DE RELATOS MATERNOS

AUTORA: MARTA BAGGIO BIPPUS

ORIENTADOR: AFONSO ANTONIO MACHADO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, área: Tecnologias nas Dinâmicas Corporais pela Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **AFONSO ANTONIO MACHADO**
Data: 11/09/2025 12:02:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. AFONSO ANTONIO MACHADO (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. SONIA KHOURI SIBELINO (Participação Virtual)
Faculdade de Ciências da Saúde / Universidade do Vale do Paraíba

Profa. Dra. ISABELA AMBLARD (Participação Virtual)
Departamento de Psicologia / Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. GRAZIELA PASCOM (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / IFSULDEMINAS

Profa. Dra. ADRIANA INÊS DE PAULA (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / Universidade Federal do Paraná

Rio Claro, 14 de agosto de 2025

DEDICATÓRIA

Dedico esta conquista à memória do meu irmão Ricardo Baggio, falecido em janeiro de 2023. Transformei a saudade em força para continuar.

E os versos da Banda Opus, que ele tanto gostava, ecoam como um abraço: "Live is life, when we all give the power, we all give the best."

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi uma jornada solitária! Pelo contrário, este trabalho carrega em cada linha a presença, o apoio e o afeto de muitas pessoas queridas que, de formas diferentes, contribuíram para que ele se tornasse possível.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Afonso Antonio Machado, expresso minha mais profunda gratidão. Em um mundo onde existem pessoas gentis, outras inteligentes, outras acolhedoras e generosas, você, professor, conseguiu reunir todas essas qualidades em uma só pessoa. Ter você nesta caminhada foi um presente. Obrigada por acreditar em mim. De coração, meu eterno muito obrigada.

Aos professores que gentilmente aceitaram compor a banca avaliadora, deixo meu sincero reconhecimento e agradecimento. Sei do valor do tempo de cada um e sou imensamente grata pela leitura cuidadosa, pela escuta generosa e pelas contribuições valiosas.

À Fernanda Maia, que, com delicadeza e precisão, facilitou o caminho e me aproximou do professor Afonso, deixo minha gratidão especial. Pequenos gestos podem abrir grandes portas.

Aos parceiros do LESPE/UNESP, por tantas trocas significativas, ideias compartilhadas e apoio mútuo ao longo da caminhada acadêmica, meu muito obrigada, sem exceção.

Aos colegas e professores da UNITAU, com quem compartilhei o Mestrado, os estudos e as boas conversas no Grupo de Pesquisa, meu carinho e respeito. Cada encontro, cada diálogo, cada troca foi parte essencial da construção do que hoje se concretiza.

Ao meu filho Rodolpho e à minha neta Maria Luísa Lie, agradeço pela simples razão de existirem. Vocês são o sentido de muitas das minhas escolhas.

Ao meu companheiro de vida, Ielson, marido, amigo, conselheiro, companheiro de todas as horas. Dividir alegrias é bom, mas dividir os apuros com alguém que nos sustenta emocionalmente é o que nos permite seguir firmes. Sei que

eu não teria conseguido sozinha. Sonhamos juntos, crescemos juntos e é assim que seguimos. Obrigada por tudo e por tanto.

A todos, família e amigos, que, apesar da minha ausência, estiveram presentes nessa trajetória: muito obrigada.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

“E não diga que a vitória está perdida
Se é de batalhas que se vive a vida
Tente outra vez!”

Tente outra vez
Canção de Raul Seixas (1975)

RESUMO

A presente tese investiga o fracasso escolar no contexto da pandemia da COVID-19, com foco na desigualdade de acesso às tecnologias e seus impactos no desenvolvimento acadêmico de estudantes do Ensino Fundamental I durante o ensino remoto emergencial. Com base em uma abordagem qualitativa, a pesquisa adota o estudo de caso de uma turma dos Anos Iniciais de uma escola municipal de São José dos Campos (SP), com o objetivo geral de compreender o movimento histórico de constituição do fenômeno do fracasso escolar no contexto da pandemia de Covid-19, a partir da experiência de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I em uma escola municipal de São José dos Campos, tendo como objetivos específicos analisar os efeitos da exclusão digital no processo de ensino-aprendizagem dos alunos durante o período pandêmico, considerando o acesso desigual às tecnologias educacionais, investigar como os vínculos afetivos entre professores e alunos foram impactados pela pandemia e de que forma essa relação influenciou o desempenho escolar dos estudantes e refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas e personalizadas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Pedagogia da Presença, como estratégias para enfrentamento do fracasso escolar no contexto pós-pandêmico. A fundamentação teórica ancora-se na Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nas obras de Vigotski (1998, 1999, 2001, 2007, 2010), que destacam a importância da mediação, do vínculo afetivo e do ambiente social na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Também são mobilizadas as contribuições de autores como Maria Helena Souza Patto (1996), Bock (2023), Costin (2020, 2021), Gatti (2008, 2020, 2021), Libâneo (2012, 2013), Saviani (2005, 2008, 2009), Leontiev (1978, 2004), Wallon (2007) e Elkonin (1994, 2000, 2009), cujas reflexões ajudam a compreender a complexidade multifatorial do fracasso escolar. A análise de conteúdo proposta por Bardin (2006, 2016) foi utilizada na leitura dos dados obtidos por meio de questionários aplicados a mães de alunos, bem como na análise de documentos oficiais da rede municipal de São José dos Campos, que implementou ações voltadas à recomposição das aprendizagens e à personalização do ensino no período pós-pandêmico. Os resultados indicam que a exclusão digital, somada à desestruturação dos vínculos escolares, agravou as desigualdades educacionais e aprofundou as dificuldades de aprendizagem. Contudo, também revelam que a atuação afetiva e próxima de professores, mesmo em meio à distância física, teve papel fundamental na permanência e no engajamento dos estudantes. Como contribuição teórica e prática, a tese propõe o uso articulado da Pedagogia da Presença, da Personalização da Aprendizagem e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como caminhos possíveis para enfrentar o fracasso escolar, reafirmando o compromisso com uma educação equitativa, acessível e centrada no desenvolvimento humano integral.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Ensino remoto. Pedagogia da Presença. Personalização da Aprendizagem. Desenho Universal para Aprendizagem.

ABSTRACT

This thesis investigates school failure in the context of the COVID-19 pandemic, focusing on the inequality of access to technology and its impacts on the academic development of Elementary School students (Grades 1–5) during emergency remote teaching. Based on a qualitative approach, the research adopts a case study of an early grades class in a municipal school in São José dos Campos (SP), with the general aim of understanding the historical movement of the constitution of the phenomenon of school failure in the context of the COVID-19 pandemic, through the experience of a 3rd grade class in a municipal elementary school. Its specific objectives are to analyze the effects of digital exclusion on students' teaching and learning processes during the pandemic, considering the unequal access to educational technologies; to investigate how affective bonds between teachers and students were impacted by the pandemic and how this relationship influenced students' school performance; and to reflect on inclusive and personalized pedagogical practices, such as Universal Design for Learning (UDL) and the Pedagogy of Presence, as strategies to address school failure in the post-pandemic context. The theoretical framework is anchored in Historical-Cultural Psychology, especially in the works of Vygotsky (1998, 1999, 2001, 2007, 2010), which highlight the importance of mediation, affective bonds, and the social environment in learning and human development. Contributions from other authors are also mobilized, including Maria Helena Souza Patto (1996), Bock (2023), Costin (2020, 2021), Gatti (2008, 2020, 2021), Libâneo (2012, 2013), Saviani (2005, 2008, 2009), Leontiev (1978, 2004), Wallon (2007), and Elkonin (1994, 2000, 2009), whose reflections help to understand the multifactorial complexity of school failure. Content analysis, as proposed by Bardin (2006, 2016), was employed to examine the data obtained through questionnaires administered to students' mothers, as well as in the analysis of official documents from the municipal education system of São José dos Campos, which implemented actions aimed at learning recovery and the personalization of teaching in the post-pandemic period. The results indicate that digital exclusion, combined with the breakdown of school bonds, exacerbated educational inequalities and deepened learning difficulties. However, they also reveal that the affective and close role of teachers, even amid physical distance, was fundamental for students' persistence and engagement. As a theoretical and practical contribution, the thesis proposes the articulated use of the Pedagogy of Presence, Personalized Learning, and Universal Design for Learning (UDL) as possible paths to confront school failure, reaffirming the commitment to an equitable, accessible education centered on integral human development..

Keywords: School failure. Remote teaching. Pedagogy of Presence. Universal Design for Learning. Personalized Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estratégias de reconstrução da aprendizagem.....	60
Figura 2 - Iniciativas educacionais nacionais.....	61
Figura 3 – Aspectos analisados M1.....	99
Figura 4 – Aspectos analisados M2.....	101
Figura 5 - Aspectos analisados M3.....	102
Figura 6 - Aspectos analisados M4.....	104
Figura 7 - Aspectos analisados M5.....	105
Figura 8 - Aspectos analisados M6.....	107
Figura 9 - Aspectos analisados M7.....	109
Figura 10 - Aspectos analisados M8.....	111
Figura 11 - Aspectos analisados M10.....	113
Figura 12 - Aspectos analisados M11.....	115
Figura 13 – Engajamento na aprendizagem.....	125
Figura 14 – Ação e expressão.....	126
Figura 15 - Princípios do DUA.....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de casos e óbitos em São Paulo, no Brasil e no Mundo.....	39
Tabela 2 - Ações do Programa Recupera.....	57
Tabela 3 - Plataformas Tecnológicas Educacionais – Rede Municipal de São José dos Campos.....	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos de escolas urbanas por tipo de computador.....	37
Gráfico 2 – Alunos de escolas urbanas por equipamento utilizado.....	38
Gráfico 3 - Número de casos em São José dos Campos.....	39
Gráfico 4 - Número de óbitos em São José dos Campos.....	40
Gráfico 5 - Problemas vividos pelas comunidades em decorrência da pandemia.....	41
Gráfico 6 - Resultados do IDEB de São José dos Campos.....	62
Gráfico 7 - Índices da escola estudada.....	63
Gráfico 8 - IDEB vs Meta por Ano.....	63
Gráfico 9 – Hábitos de leitura das mães.....	73
Gráfico 10 – Faixa etária das participantes.	79
Gráfico 11 – Nível de escolaridade das mães.	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNCA - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDHAS - Fundação Hélio Augusto de Souza

IA - Inteligência Artificial

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PLEI - Plataforma de Ensino Integral

PRNA - Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens

RP - Recuperação Paralela

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SESI - Serviço Social da Indústria

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ZDI - Zona de desenvolvimento iminente

ZDP - Zona de desenvolvimento proximal

Sumário

1. INTRODUÇÃO	15
1.1. Apresentação do tema	15
2 OBJETIVOS	23
2.1 Objetivo Geral	23
2.2 Objetivos Específicos.....	23
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
3.1. Escola e Educação: Percursos e Mudanças	32
3.2. Pandemia e Ensino Remoto: Desafios e Desigualdades na Educação ...	36
3.3. O Fracasso Escolar como Reflexo da Sociedade: Uma Construção Social e Suas Implicações.....	42
3.4. Tecnologias na Educação: Potencial Transformador e os Desafios das Novas Gerações.....	47
3.5. Aprendizagem e Desenvolvimento: a Afetividade na Relação Professor-Aluno.....	50
3.6. Ações Governamentais e Iniciativas Municipais na Reconstrução da Aprendizagem: A Resposta da Rede de Ensino de São José dos Campos ao Fracasso Escolar Pós-Pandêmico	55
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	65
4.1 Justificativa metodológica: o uso do estudo de caso.....	65
4.2 Metodologia.....	67
5. ANÁLISES DOS RESULTADOS.....	71
5.1. Análise e discussão.....	71
5.2. Das mães	71
5.3. Dos estudantes	97
5.4 Pedagogia da Presença e personalização da aprendizagem: o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como recurso estratégico para ações pós-pandemia	119

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
7. REFERÊNCIAS.....	136
ANEXO II – TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido	146
APÊNDICE I – Questionário.....	147

1. INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação do tema

Nossa pesquisa busca analisar os principais conceitos e abordagens que permeiam o fracasso escolar dentro do panorama da COVID-19¹. A desigualdade de acesso tecnológico (SOUZA, 2022; DUBET, 2003; BOURDIEU, 1998) configura-se como um fator agravante do fenômeno do fracasso escolar, um tema que se revela crucial no cenário educacional contemporâneo, especialmente à luz dos desafios impostos pela pandemia da COVID-19, como foi o caso do ensino remoto emergencial. Por outro lado, o fenômeno do fracasso escolar é amplamente debatido por inúmeros pesquisadores dos quais destacamos (COLLARES, MOYSES, 1996; PATTO, 1996; PERRENOUD, 2001; CHARLOT, 2000), está profundamente enraizado no cotidiano escolar e é conhecido por diversas denominações, como insucesso escolar (BOSSA, 2009; AQUINO, 2022), dificuldades de aprendizagem (FONSECA, 2015; CRUZ, 2020), desempenho acadêmico insatisfatório (SACRISTÁN, 1998; FAGUNDES, 2014), abandono escolar (SANTOS FILHO, 2019), reprovação, desigualdade educacional (NOGUEIRA, 1990, 2021). Sendo assim, nos cabe destacar que o tema fracasso escolar já foi bastante discutido no meio acadêmico, no entanto dada a sua relevância, complexidade e impacto social, ainda é possível e pertinente muitas outras discussões pois vários são os aspectos que estão imbricados em sua constituição, portanto, seu estudo se justifica.

Desse modo, compreender o movimento histórico da produção do fenômeno fracasso escolar dentro do contexto pandêmico, foi elencado como um dos primeiros objetivos da pesquisa dentro da Linha: Tecnologias, Corpo e Cultura, do Programa de Desenvolvimento Humano e Tecnologias. Utilizando a perspectiva histórico-cultural (Vigotski², 1998), centrando-se nos sujeitos sociais e históricos afetados por essa realidade. Após a compreensão do movimento histórico do fenômeno do fracasso

¹ O SARS-CoV-2 (Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2), vírus identificado em dezembro de 2019 na China, é o agente etiológico da COVID-19 (Coronavirus Disease 2019), doença que se tornou pandemia global declarada pela OMS em 11 de março de 2020, caracterizando-se como a maior crise sanitária do século XXI devido a sua alta transmissibilidade, capacidade de mutação e impacto sistêmico na saúde pública, economia e sociedade mundial (BRASIL, 2000).

² Neste trabalho, adotaremos a grafia "Vigotski", por ser a forma atualmente mais aceita na literatura acadêmica em português. No entanto, nas referências bibliográficas, manteremos a grafia original utilizada nas publicações citadas, respeitando a forma como o nome do autor aparece nos textos de origem.

escolar, tornou-se fundamental aprofundar a análise dos efeitos provocados pelo ensino remoto emergencial, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das crianças em contextos marcados pela desigualdade social. Nesse sentido, buscou-se compreender de que forma a exclusão digital interferiu no processo de ensino-aprendizagem, como os vínculos afetivos entre professores e alunos foram afetados pelas mudanças impostas pela pandemia e, ainda, refletir sobre estratégias pedagógicas inclusivas e personalizadas, a exemplo do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e da Pedagogia da Presença, como possíveis caminhos para o enfrentamento do fracasso escolar no cenário educacional pós-pandêmico.

Dessa forma, torna-se possível desnaturalizar o fracasso escolar, compreendendo-o como um fenômeno socialmente constituído. Essa perspectiva permite refletir de maneira mais crítica sobre as múltiplas causas que o produzem e sustentam, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19, com a adoção do ensino remoto emergencial. Esse cenário evidenciou, de maneira ainda mais aguda, como o fracasso escolar é percebido e se manifesta no desenvolvimento acadêmico dos estudantes, revelando desigualdades históricas e estruturais no acesso à educação de qualidade. Após o exposto, organizamos nossa tese com as seguintes seções: Fundamentação teórica, Escola e Educação: percursos e mudanças; Pandemia e Ensino Remoto: desafios e desigualdades na educação; O Fracasso Escolar como reflexo da sociedade: uma construção social e suas implicações; Tecnologias na Educação: potencial transformador e os desafios das novas gerações; Aprendizagem e Desenvolvimento: a afetividade na relação professor-aluno; Ações Governamentais e Iniciativas Municipais na Reconstrução da Aprendizagem: A Resposta da Rede de Ensino de São José dos Campos ao Fracasso Escolar Pós-Pandêmico; e como última seção teórica, Pedagogia da Presença e personalização da aprendizagem: o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como recurso estratégicos.

Na fundamentação teórica, apontamos os conceitos e as abordagens que circundam o fracasso escolar no contexto da COVID-19. Com base em uma revisão da literatura pertinente realizada entre os anos de 2020 e 2024, com ênfase em alguns artigos de 2020, é importante ressaltar que, até a data deste levantamento, havia escassez de publicações específicas sobre os temas "Fracasso Escolar" e "Ensino Remoto", especificamente, durante o período pandêmico. Dessa forma, destacamos

os desafios identificados que evidenciam a urgência de um aprofundamento neste campo. Embora o recorte temporal se fez necessário, é imperativo mencionar a obra de Maria Helena Souza Patto (1996), no livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” que, desde sua primeira publicação em 1990 e sua ampliação em 2015, contribuiu para uma compreensão mais abrangente do tema fracasso escolar como um processo psicossocial complexo.

Retomando a perspectiva desenvolvida em nossa pesquisa, o artigo de Bock (2023) investiga os impactos da pandemia na produção do fracasso escolar na Educação Básica no Brasil, analisando dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre os anos de 2018 e 2021. Por outro lado, Claudia Costin (2020) elucida que a pandemia não apenas provocou perdas de aprendizagem, especialmente entre alunos de famílias vulneráveis, mas também expôs a profunda desigualdade educacional que acomete o Brasil.

A professora Bernadete Gatti (2020) discute as disparidades nas decisões políticas relacionadas à saúde pública, refletindo sobre a falta de políticas emergenciais adequadas para atender às necessidades educacionais durante a pandemia. Da mesma forma, Veiga-Neto (2020) aborda a COVID-19 como uma sindemia, ressaltando a intersecção entre desigualdade social e as condições que afetam a saúde e a educação. Por fim, Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) analisam o impacto do fechamento das escolas e as possibilidades de minimizar as lacunas de aprendizado surgidas nesse contexto. Essas discussões foram fundamentais para compreender o fenômeno do fracasso escolar.

Na seção Escola e Educação: percursos e mudanças, propomos um panorama histórico da educação brasileira, da chegada dos jesuítas até um período mais recente. Como afirma Saviani (2005), ao estudarmos o passado, compreendemos não apenas nossas origens, mas também nossa identidade presente e as possibilidades futuras. Vigotski (1998), em “A Formação Social da Mente”, destaca a interconexão entre memória e história, ressaltando que a memória é um processo ativo, moldado por interações sociais e culturais, o que reforça a importância de uma base histórica para a educação.

Um ponto que chama a atenção destacado por Hobsbawm (1995) é a perda da memória histórica, um fenômeno característico do final do século XX, que resulta em uma desconexão entre as gerações. Saviani (2005) delinea a história das

instituições escolares no Brasil em seis períodos, começando com os colégios jesuítas (1549-1759) e passando pelas Aulas Régias da reforma pombalina (1759-1827), até a criação das escolas primárias e a regulamentação nacional da educação (1961- até os dias atuais). Notavelmente, nos primeiros séculos, a escolarização era restrita, com menos de 0,1% da população brasileira atendida pelas instituições jesuíticas, excluindo mulheres, escravos e outras parcelas significativas da sociedade (MARCÍLIO, 2005).

O início da República, em 1889, trouxe a criação de grupos escolares, mas até o fim da Primeira República em 1930, a educação permaneceu estagnada, com um índice alarmante de analfabetismo de 65%. Foi somente a partir dos anos 1930 que houve um avanço significativo na educação de massa, refletindo os esforços para democratizar o acesso ao ensino (SAVIANI, 2008). A preservação da história da educação brasileira, iniciada na década de 1970, levou à criação de programas de pós-graduação focados na pesquisa e catalogação desse campo, culminando na inclusão da disciplina "história da educação" no currículo do curso de Pedagogia a partir de 1939.

Na seção Pandemia e Ensino Remoto: desafios e desigualdades na educação, apontamos que nossa pesquisa e produção de dados se situam em um momento atípico da história do Brasil, uma vez que em março de 2020, as redes de ensino em todo o país foram obrigadas a suspender as aulas presenciais devido ao avanço da pandemia da COVID-19, adotando medidas de distanciamento social necessárias para a contenção do vírus. Nesse contexto de urgência, as redes públicas estaduais e municipais se organizaram rapidamente para garantir, da melhor forma possível, que seus alunos pudessem continuar os estudos na modalidade remota. O Brasil, durante a pandemia da COVID-19, foi o país onde crianças e adolescentes passaram mais tempo fora da sala de aula. Ao todo, foram dois anos em que estudantes de todos os níveis de ensino estiveram em casa.

A pandemia expôs de maneira alarmante as desigualdades no acesso à educação, especialmente quando se compara o contexto das escolas públicas com o das escolas privadas. Essa disparidade de acesso resultou em aulas remotas que, distantes da interação direta com professores e tutores, causaram um aumento preocupante nas taxas de evasão escolar, especialmente entre os alunos mais vulneráveis. O crescimento das taxas de evasão, somado ao estresse gerado pelo

isolamento social, impactou negativamente a saúde mental de muitos membros da família, contribuindo para o surgimento de síndromes e episódios depressivos.

Além disso, o aumento da violência doméstica contra crianças, adolescentes e mulheres tornou-se uma realidade alarmante. A situação foi ainda mais agravada pela fome e pelos riscos de desnutrição, uma vez que creches e escolas, frequentemente, constituíam o espaço onde muitos alunos recebiam a sua refeição principal do dia. Por fim, a alta exposição de crianças e jovens ao uso de mídias digitais sem qualquer intencionalidade pedagógica gerou preocupações sobre a formação de hábitos não construtivos e a desintegração do processo de aprendizagem.

Assim, essa seção se propõe a compreender como a pandemia e a implementação do ensino remoto emergencial contribuíram para acentuar o fenômeno do fracasso escolar, evidenciando as lacunas estruturais e pedagógicas que perpetuam as desigualdades educacionais no Brasil. A partir de uma revisão crítica da literatura e de dados empíricos coletados, buscaremos compreender não apenas as implicações imediatas da suspensão das aulas presenciais, mas também os desdobramentos a longo prazo para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos, especialmente os mais afetados pelas adversidades.

Na seção, o Fracasso Escolar como reflexo da sociedade: uma construção social e suas implicações, apontamos o fracasso escolar como um fenômeno socialmente construído e complexo, afetando alunos, famílias e instituições de ensino. Referindo-se a desempenhos insatisfatórios que podem resultar em notas baixas, retenção e abandono escolar. Maria Helena Souza Patto (1996) destaca a realidade do fracasso entre as populações mais vulneráveis, evidenciando injustiças e desigualdades.

Vários fatores contribuem para o fracasso escolar, incluindo dificuldades individuais, problemas emocionais e condições socioeconômicas desfavoráveis. O sistema educacional também desempenha um papel crucial, com currículos desatualizados e falta de recursos. O impacto do fracasso vai além do desempenho acadêmico, afetando a autoestima e as perspectivas futuras dos alunos. Por isso, é vital adotar uma abordagem holística que reconheça as necessidades emocionais e sociais dos estudantes, envolvendo escola, família e comunidade em esforços colaborativos.

Em estudos anteriores de Bossa (2009), a análise da prática escolar revela que a marginalização e o insucesso de jovens perpetuam injustiças sociais, em vez de promover uma educação crítica. Apesar da expansão das vagas na escola pública após a Constituição de 1988, problemas como evasão e desinteresse continuam a prevalecer.

É preciso uma reinvenção da escola, pois para Delors (1998) a escola deve criar e transmitir saberes essenciais, por outro lado, a UNESCO destaca quatro pilares da educação: aprender a conhecer, fazer, conviver e ser. No entanto, críticos como Bossa (2009) argumentam que esses ideais não refletem a realidade da escola, que frequentemente gera sofrimento psíquico. Bossa (2009) considera o fracasso escolar um sintoma social, revelando a intersecção de fatores individuais e culturais. A compreensão desse fenômeno exige uma abordagem multidimensional, integrando diferentes perspectivas, conforme sugerido por Bleger (1989). Assim, a avaliação do aluno deve considerar não apenas seu potencial intelectual, mas também as barreiras afetivas que podem limitar seu desempenho.

Na seção Tecnologias na Educação: potencial transformador e os desafios das novas gerações destacamos os impactos negativos do uso excessivo das telas. Refletimos sobre a escola na contemporaneidade e analisamos seu contexto social à época da pandemia da COVID-19, onde destacamos os benefícios do uso das tecnologias para integração e inclusão ao ambiente escolar.

Na seção Aprendizagem e Desenvolvimento: a afetividade na relação professor-aluno abordamos a teoria histórico-cultural de Lev Vigotski que oferece uma perspectiva sobre o desenvolvimento humano, enfatizando a interação entre o indivíduo e seu contexto sociocultural. Vigotski (1998) argumenta que a aprendizagem e o desenvolvimento são profundamente influenciados pelas práticas culturais e interações sociais. Ele introduz conceitos fundamentais, como a "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP), que destaca a importância da mediação social na aquisição de habilidades e compreensão.

Neste contexto, o desenvolvimento humano na fase escolar, que abrange a faixa etária de 6 a 12 anos, é marcado por transformações significativas nas dimensões cognitiva, social, emocional e moral. Durante esse período, as crianças começam a pensar logicamente sobre situações concretas, embora ainda enfrentem desafios com conceitos abstratos (PIAGET, 1994). O que significa dizer que na fase

escolar, a escola desempenha um papel crucial ao fornecer experiências que estimulam o raciocínio e a resolução de problemas, promovendo, simultaneamente, o desenvolvimento social e emocional. As interações com colegas e professores tornam-se fundamentais, permitindo o aprendizado colaborativo e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais (VYGOTSKY, 1998).

Também é possível destacar a evolução moral das crianças nessa fase, com a progressão de uma moralidade simples para uma compreensão mais complexa das normas sociais (KOHLBERG, 1993). Segundo Papalia (2013), o desenvolvimento é uma consequência de mudanças duradouras no comportamento, influenciadas pela experiência e pela adaptação ao ambiente. Portanto, reforçamos que a interconexão entre aprendizagem e desenvolvimento é essencial para entender o progresso escolar dos alunos. Teóricos como Piaget (1994) defendem que o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios, cada um demandando adaptações curriculares específicas para facilitar a aprendizagem.

A Taxonomia de Bloom, criada por Benjamin Bloom e colaboradores em 1956, serve como um guia valioso, classificando objetivos educacionais em níveis que vão de simples a complexos que são: Lembrar, Compreender, Aplicar, Analisar, Avaliar e Criar, e que contribuem para o planejamento curricular. Essas referências são cruciais para entender como o desenvolvimento humano se relaciona com a aprendizagem escolar, evidenciando a importância de ambientes educativos que considerem as diversas dimensões do desenvolvimento.

Um outro ponto bastante importante é quando tratamos da relação entre aprendizagem e afetividade que é central na obra de Vygotsky (2001), o qual argumenta que as interações afetivas influenciam diretamente o processo de aprendizagem. Quando os alunos se sentem acolhidos e valorizados, a motivação para aprender aumenta, favorecendo o engajamento e a exploração de novos conhecimentos. Dessa forma, Albert Bandura (2000) complementa essa visão ao discutir a autoeficácia, ressaltando que ambientes que promovem a crença na própria capacidade de aprender resultam em maior sucesso acadêmico. A afetividade nas relações entre professores e alunos, assim como entre colegas, é, portanto, fundamental para criar um ambiente propício ao aprendizado.

Como penúltima seção desta pesquisa, apresenta-se “Ações Governamentais e Iniciativas Municipais na Reconstrução da Aprendizagem: A

Resposta da Rede de Ensino de São José dos Campos ao Fracasso Escolar Pós-Pandêmico”, na qual se analisa como a rede pública municipal de ensino demonstrou sensibilidade e compromisso ao reconhecer a gravidade dos impactos da crise sanitária sobre o percurso escolar dos estudantes. Nesse contexto, destaca-se a articulação entre programas e plataformas oferecidos pelas esferas federal e estadual, somada à criação de iniciativas locais, compondo um esforço significativo para mitigar os prejuízos pedagógicos ocasionados pela pandemia. A necessidade de reconfigurar as práticas pedagógicas no cenário pós-pandêmico emerge, portanto, como um desafio incontornável para as redes de ensino que almejam enfrentar as perdas acumuladas durante o período de interrupção das aulas presenciais.

Por fim, em Pedagogia da Presença e personalização da aprendizagem: o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como recurso estratégicos destacamos a importância de alinhar esses três elementos no combate ao fracasso escolar. Caracterizamos a escola primária trazendo como referencial os estudos de Patto (1996). Também apontamos que a formação docente, as políticas educacionais como elementos que impactam de forma significativamente o processo de alfabetização, portanto contribuem para o fracasso escolar. Sugerimos a tríade Pedagogia da Presença, Personalização da Aprendizagem e o uso do DUA como recurso estratégico para o combate deste do fenômeno fracasso escolar.

No que se refere à metodologia, a presente pesquisa configura-se como um estudo de caso de natureza qualitativa, fundamentando-se na compreensão de que o conhecimento científico é uma construção sócio-histórica, conforme argumenta Pádua (2007). A abordagem qualitativa, adotada neste estudo, busca compreender em profundidade os fenômenos sociais e culturais que envolvem o ser humano, especialmente em contextos de transformações significativas, como as provocadas pela pandemia da COVID-19, conforme ressalta Flick (2012).

O método científico orienta a investigação, ajudando a elucidar problemas e estabelecer relações entre sujeito e objeto (OLIVEIRA, 2018). O estudo é descritivo e envolve um grupo de 10 mães de alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental em uma escola municipal de São José dos Campos no Vale do Paraíba Paulista. González Rey (2005) ressalta que o número de participantes deve atender às demandas qualitativas do estudo.

Os dados foram coletados por meio de questionários enviados via *Google Forms* e a análise documental de sondagens realizadas durante o período pandêmico. A análise documental complementa e alarga as análises da pesquisa, conforme coloca Pimentel (2001). A coleta foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista de acordo com Parecer número 5.470.655.

A análise dos dados envolve codificação e interpretação utilizando a análise de conteúdo de Bardin (2006), que classifica e extrai significados de diferentes comunicações. O processo segue três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Bardin (2006) enfatiza que a análise de conteúdo deve se adaptar ao tipo de fala e interpretação desejada.

Por fim, foi realizada uma articulação entre os dados obtidos por meio dos questionários e a análise documental, conforme recomendado por Duarte (2009). Essa abordagem combinada possibilitou uma compreensão mais profunda do fenômeno do fracasso escolar no contexto do ensino e aprendizagem. Nesta pesquisa, essa integração metodológica foi aplicada ao cruzar as informações extraídas dos questionários com os resultados das análises documentais das sondagens realizadas pelos alunos. Isso permitiu não apenas confirmar tendências, mas também entender o contexto emocional e social das mães em relação ao desempenho escolar dos filhos, resultando em uma análise mais rica e contextualizada.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Compreender o movimento histórico de constituição do fenômeno do fracasso escolar no contexto da pandemia de Covid-19, a partir da experiência de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I em uma escola municipal de São José dos Campos.

2.2 Objetivos Específicos

Analisar os efeitos da exclusão digital no processo de ensino-aprendizagem dos alunos durante o período pandêmico, considerando o acesso desigual às tecnologias educacionais.

Investigar como os vínculos afetivos entre professores e alunos foram impactados pela pandemia e de que forma essa relação influenciou o desempenho escolar dos estudantes.

Refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas e personalizadas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Pedagogia da Presença, como estratégias para enfrentamento do fracasso escolar no contexto pós-pandêmico.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste trabalho busca analisar os principais conceitos e abordagens que permeiam o fracasso escolar dentro do panorama da COVID-19. Dessa forma, nos propomos inicialmente, realizar uma busca nos principais repositórios acadêmicos com objetivo de identificar pesquisas recentes que possam contribuir com a nossa reflexão dentro desse panorama. Para tanto, estabelecemos como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2020 a 2024. Utilizando os seguintes descritores: alfabetização e pandemia, ensino remoto e pandemia, fracasso escolar e pandemia e pedagogia da presença. A busca foi realizada nas bases de dados da Scielo, Periódicos Capes e Repositório Unesp e os resultados são apresentados ao longo do trabalho.

No entanto, embora tenhamos realizado um recorte temporal no intuito de abranger os principais estudos publicados no período pandêmico sobre o fracasso escolar, não podemos deixar de citar e de estudar autores clássicos como Maria Helena Souza Patto (1996) que em seus estudos traz significativas contribuições para o estudo do tema. Patto ignora o processo de escolarização em uma sociedade de classes, marcadas por uma história de colonização, genocídio e escravidão brutais e chega, à teoria da carência cultural, entendendo as desigualdades sociais como consequências de diferenças individuais em uma sociedade e em uma escola que são tratadas de forma abstrata e naturalizada. Ou seja, as desigualdades e os problemas que existem nessas esferas são frequentemente ignorados ou considerados como algo "normal", sem que se leve em conta suas causas históricas, sociais e estruturais.

Essa visão abstrata e naturalizada impede uma análise mais profunda das dinâmicas que perpetuam as desigualdades e dificulta a busca por soluções efetivas. A pesquisa da autora revela que o fracasso escolar é gerado nas relações institucionais, evidenciando os dilemas e contradições presentes em escolas precarizadas, ligadas a profundas raízes de opressão e preconceito.

Ao analisar o fracasso escolar como um fenômeno social e histórico, Maria Helena Patto (1996) denuncia a forma como a escola, longe de ser um espaço democrático de acesso ao conhecimento, torna-se um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais. Em sua obra *"Produção do Fracasso Escolar"*, Patto sustenta

que o fracasso não é individual, mas construído institucionalmente, produzido por práticas escolares que culpabilizam o aluno, ignorando os determinantes sociais, econômicos e culturais que condicionam seu desempenho.

Essa crítica se aproxima das reflexões de Theodor Adorno (1995), em *"Educação e Emancipação"*, sobretudo ao questionar o papel da escola em um contexto social marcado pela alienação. Adorno defende que a educação só pode cumprir uma função emancipadora se romper com o conformismo e a adaptação cega às normas impostas. Para ele, a escola precisa formar sujeitos autônomos e críticos, e não indivíduos ajustados a um sistema que perpetua a exclusão.

Ambos os autores, embora situados em contextos teóricos e históricos distintos, convergem na crítica ao modelo escolar tradicional, que em vez de promover o desenvolvimento humano pleno, contribui para a manutenção da ordem social vigente. Enquanto Patto revela como o fracasso é sistematicamente produzido, Adorno oferece a chave da emancipação, ao insistir na necessidade de uma educação que forme sujeitos capazes de resistir à barbárie, isto é, de não repetir os mecanismos de dominação e exclusão que marcam a sociedade.

Assim, ao articular Patto e Adorno, é possível compreender que a superação do fracasso escolar exige não apenas reformas pedagógicas, mas uma transformação ética e política da educação, que enfrente os condicionamentos sociais e promova, de fato, a emancipação dos indivíduos.

A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. (ADORNO, 1995, p.115-116)

À luz dessa reflexão, observa-se que momentos de crise, como o vivenciado durante a pandemia da COVID-19, intensificam os efeitos das desigualdades

estruturais e colocam em evidência os limites da escola em cumprir seu papel emancipador diante das injustiças sociais.

Na sequência, apresentamos alguns artigos publicados no ano de 2020, que abordam o tema da pandemia da COVID-19, suas implicações e evidências sobre os desafios e perspectivas para repensar a educação básica no Brasil no período pós-pandemia. O primeiro artigo que apresentamos é o de Bock (2023), que teve como objetivo analisar os impactos da pandemia da COVID-19 na produção do fracasso escolar na educação básica no Brasil, trazendo uma pesquisa documental feita no Instituto Nacional de Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com foco nos resultados da avaliação da educação básica, compreendendo o período de 2018 a 2021, os primeiros dois anos da pandemia, isto é, dois anos antes, para efeito de comparação com a realidade pandêmica e concluem que os dados da pesquisa nem sempre são claros, mas a análise integrada das diversas fontes indica impactos significativos da pandemia na educação básica.

Além disso, embora os indicadores de fracasso escolar, como reprovação, abandono e distorção idade-série, não estejam quantitativamente definidos de maneira confiável, o INEP e outros órgãos consultados destacam impactos imensuráveis na educação, o que demanda uma urgência em planejamento, ações e políticas públicas para reverter essa situação.

Costin (2020, p.45), dentro da sua pesquisa, trabalhou com duas hipóteses de análise, no campo da educação sendo elas: “[...] a) como será e como deveria ser a educação daqui a 25 anos, e b) como preparar os alunos para a realidade que viverão daqui a 25 anos”. Para a autora:

A pandemia trouxe-nos sofrimentos próprios de uma crise multifacetada. Afinal, trata-se tanto de uma crise sanitária, com perdas de vidas e adoecimento, quanto uma crise econômica, o que resultou em desemprego e redução substancial de renda, institucional, com o fortalecimento de opções políticas populistas representando riscos à democracia e educacional, com cerca de 190 países tendo fechado total ou parcialmente suas escolas.

Em educação, a COVID-19 não apenas resultou em perdas de aprendizagem, especialmente para os alunos que vêm de famílias mais vulneráveis, como desvelou a profunda desigualdade educacional que vivemos, particularmente no Brasil. (COSTIN, 2020, p.43)

A autora acredita que seu conjunto de ideias inclui a noção de que a COVID-19 representa um ponto de inflexão na educação, ou seja, a pandemia provocou mudanças profundas nas práticas, políticas ou abordagens educacionais, atuando como catalisadora de decisões e promovendo o uso de tecnologias educacionais como fundamento para uma, acredita-se, revolução nos indicadores.

Por sua vez, Bernadete Gatti (2020), aborda de forma geral sobre a gestão educacional no que diz respeito aos distanciamentos físicos ocasionados pela COVID-19 e suas implicações na educação e completa expondo sobre as possibilidades e limites com relação às alternativas para sanar dificuldades tanto dos aspectos pedagógicos quanto das relações interpessoais.

Para Gatti (2020), frente à necessidade de preservação da vida e as necessidades sociais que a autora diz ser tão preciosas a nós humanos, houve as dificuldades relativas ao trabalho, à economia e à sustentabilidade das instituições, assim como diante da diversidade das oportunidades no acesso ao ensino remoto, muitas vezes, inclusive, sem o apoio dos familiares na mediação dos conteúdos curriculares. Assim, a autora vê um cenário traumático na educação:

Tanto a educação básica como a superior, por meio de suas escolas e instituições, públicas ou privadas, se inserem nesse movimento e nessa situação pandêmica, e não estão isentas dos conflitos, das disputas de poder, de interesses diversos e do jogo econômico, no bojo, também, das desigualdades institucionais e entre redes de ensino. (GATTI, 2020, p.30).

Ainda segundo a autora (2020), houve grande disparidade nas decisões políticas relacionadas à saúde pública entre estados e municípios, resultando em agravantes para a situação social e educacional. Essa desarticulação reflete a falta de uma política emergencial eficaz para atender às necessidades educativas dos alunos da educação básica. Também apontou em sua pesquisa diferentes realidades sociais e as condições de professores e gestores durante o ensino remoto, destacando a desigualdade entre estudantes com bom acesso à internet e tecnologia e aqueles com restrições, o que gerou oportunidades de aprendizado muito distintas. O cenário mais crítico envolve aqueles que não têm acesso algum aos recursos tecnológicos necessários para substituir o ensino presencial.

Por outro lado, Gatti (2020) aponta, também, para a importância de considerar os aspectos socioemocionais durante o processo de isolamento e o retorno

às aulas presenciais, levando em conta as necessidades de aprendizagem de alunos com e sem acesso às ferramentas tecnológicas. No que diz respeito às metodologias de ensino, enfatiza a necessidade de formação dos docentes para a educação escolar na modalidade remota e para o uso de mídias.

Por fim, conclui que, para retomar as aulas presenciais, é fundamental criar condições coletivas que promovam novas formas de pensar e agir em relação ao trabalho escolar. É necessário repensar os tempos e espaços de aula, além de desenvolver alternativas para aprendizagens colaborativas e dinâmicas curriculares que integrem conhecimentos essenciais para a sociedade contemporânea, com uma visão voltada para o futuro.

Em contrapartida, Alfredo Veiga-Neto (VEIGA-NETO, 2020) analisa a pandemia da COVID-19 sob a ótica de compreendê-la como uma sindemia, ressaltando que a abordagem sindêmica considera a complexidade das condições que afetam a saúde das pessoas, reconhecendo que problemas como desigualdade social, pobreza e falta de acesso a cuidados de saúde podem intensificar os impactos das epidemias.

A base inicial do trabalho de Veiga-Neto (2020), inspirada em Hannah Arendt, sugere que há uma oportunidade para inovação em meio à crise. Na primeira seção do artigo, o autor realiza um diagnóstico da crise pandêmica, que considera uma etapa essencial para a compreensão do seu trabalho, assim, o autor consegue ilustrar como parte da sociedade brasileira percebe a pandemia. O autor utiliza a metáfora do caleidoscópio, que altera sua imagem conforme o movimento do observador. Enfatiza que a dificuldade em perceber os fenômenos visuais do caleidoscópio é semelhante à negação ou falta de compreensão do estado pandêmico atual.

Na segunda seção de seu trabalho, Veiga-Neto aprofunda a análise dos conceitos que parte da sociedade brasileira, mais alinhada ao governo daquele momento, usou para justificar suas ideias sobre a pandemia: “[...] o negacionismo, terraplanismo, conspiracionismo, fundamentalismo, anticientificismo, tribalismo e o refratarismo” (VEIGA-NETO, 2020, p.7). Esses conceitos inter-relacionados formam, segundo o autor, uma “[...] rede coerente, firme, conservadora e autojustificada [...]” que promove a contrainformação no combate à pandemia (VEIGA-NETO, 2020, p.8).

Para o autor é necessário um enfoque original para compreender algo tão singular e incomum que reúne fenômenos naturais e sociais (biomédicos, geográficos, climáticos, atmosféricos, populacionais etc.), como ocorreu na sindemia da COVID-19. Dessa forma, essa sindemia não pode ser explicada por uma única abordagem teórica, pois muitos fatores estão influenciando e contribuindo para sua multiplicação em cinco outras crises: covídica, econômica, política, ética e estúltica (este último termo, não encontrado em dicionários, conforme explica o autor no decorrer do seu texto, refere-se a interpretações anticientíficas ou que desafiam o bom senso durante a sindemia da COVID-19).

Suas propostas são apresentadas em duas dimensões: gnosiológica e formativa. Na dimensão gnosiológica, destaca-se o avanço dos conteúdos, que deve ir além do informativo e promover o raciocínio lógico. Na dimensão formativa, o autor enfatiza quatro aspectos: a incorporação da ética como princípio fundamental, o desenvolvimento da capacidade de escuta, a inclusão do princípio da caridade (entendida como dar ao outro a melhor das intenções) e, por fim, a governamentalidade, que une o ato de se governar, o governo sobre os outros e o governo que os outros exercem sobre si mesmos.

Veiga-Neto ressalta ainda que estas “[...] proposições não são grandes novidades no campo em que os Estudos de Currículo tratam da educação científica [...]” (VEIGA-NETO, 2020, p.16), mas devido a sindemia covídica estas medidas curriculares podem ser facilitadoras para uma educação pós-COVID-19, que favoreça a luta antinegacionista e anticientífica que se estabeleceu no Brasil durante a pandemia, ou sindemia como usa o autor.

Outra vertente apresentada é a de Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) cuja pesquisa teve por objetivo examinar situações de paralisação, uso do tempo e impacto de tecnologias nos alunos durante a pandemia da COVID-19 e, de antemão, concluem que há possibilidades para diminuição da fenda que se abriu entre a falta do ensino presencial e uma eventual queda na qualidade da educação.

Trazendo os holofotes para o impacto da COVID-19 sobre a educação, os autores analisaram evidências científicas sobre como o fechamento das escolas afetaria o desempenho dos alunos no curto e longo prazo. Para isso dividiram seu artigo em quatro partes: 1) evidências sobre o impacto do fechamento de escolas por diferentes períodos; 2) análise de intervenções promissoras, mas sem respaldo nas

evidências, que geram custos desnecessários; 3) exame de limitações estruturais que dificultam a implementação de medidas eficazes, com foco na qualidade do professor e no acesso a tecnologias; 4) apresentação de evidências sobre o que poderia ser eficaz dadas as circunstâncias e recursos disponíveis no país.

A análise, através desses artigos acima apresentados, no tocante aos impactos da pandemia da COVID-19 na educação básica no Brasil, revela um cenário bastante complexo e diversificado, conforme discutido por esses autores. Retomando Bock (2023), enfatiza a necessidade urgente de políticas públicas para mitigar os efeitos do fracasso escolar, revelando que, apesar da confiabilidade questionável dos dados do INEP, a pandemia agravou as desigualdades educacionais. Costin (2020) destaca que a crise expôs e intensificou essas disparidades, apresentando uma oportunidade para transformação através da tecnologia educacional. Gatti (2020) ressalta as dificuldades das instituições durante o ensino remoto, defendendo um planejamento que considere variáveis socioemocionais e promova inclusão e equidade para o retorno às aulas presenciais.

Por outro lado, Veiga-Neto (2020) vê a pandemia como uma sindemia que, além de fatores biológicos, envolve interações sociais e políticas que amplificam desigualdades, sugerindo que a crise pode catalisar reformas educacionais significativas. Finalmente, Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) apontam que a eficácia da tecnologia no ensino depende de sua integração ao contexto escolar, sendo crucial para evitar a ampliação da lacuna educacional e assegurar que inovações melhorem a qualidade da educação.

Em um fechamento do que foi coletado, os autores constatarem que “[...] não é a disponibilidade de equipamentos e o acesso à internet que fariam diferença, mas sim, como a tecnologia é inserida no contexto escolar” (OLIVEIRA et al., 2020, p.563). Por fim, eles discutem como a utilização de recursos educacionais, em meio à pandemia e às dificuldades que a educação no Brasil enfrenta, pode ser aprimorada.

Assim, o conjunto de pesquisas analisadas aponta para a necessidade de uma resposta coletiva e integrada que promova a justiça social e a sustentabilidade na educação, preparando os alunos para os desafios do futuro e contribuindo para a construção de um sistema educacional mais justo, inclusivo e tecnológico.

Para encerrar este capítulo, é fundamental reconhecer que a análise do fracasso escolar em meio à pandemia da COVID-19 revela um panorama diverso e interligado. Os dados apresentados, juntamente com as perspectivas de diversos autores, demonstram que as desigualdades históricas e sociais não apenas persistem, mas foram acentuadas pela crise. As evidências apontam para a urgência de políticas públicas que não apenas abordam a superficialidade das soluções tecnológicas, mas que também integrem aspectos sociais e emocionais, garantindo um retorno às aulas que promovam equidade e inclusão. A pandemia, como um ponto de inflexão, abre espaço para repensar a educação, ressaltando a importância de um sistema que não apenas resista às adversidades, mas que, de fato, busque transformar as práticas educacionais e enfrente as estruturas que perpetuam a desigualdade. Portanto, a construção de um futuro educacional mais justo e sustentável exige um esforço coletivo e consciente, integrando a tecnologia de maneira significativa e humanizada no processo de ensino-aprendizagem.

Na próxima seção apresentaremos os percursos e mudanças sofridos pela escola e pela educação.

3.1. Escola e Educação: Percursos e Mudanças

A breve reconstrução do cenário educacional e a compreensão de como ocorreu a formação das instituições no país, são importantes para contextualizar de maneira cronológica o movimento das escolas desde a chegada dos jesuítas ao Brasil. Conforme aponta Saviani (2005), queremos estudar a história, queremos estudar o passado, as realizações das gerações passadas, considerando que é pela “história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos”(p.3). Assim, pelo estudo do que se passou, descobrimos o que somos hoje no presente e o que podemos vir a ser no futuro.

Vigotski (1998) aborda na sua obra "A Formação Social da Mente", a relação entre memória e história, ou seja, a importância das interações sociais e culturais no desenvolvimento psicológico e na construção da memória. O autor enfatiza que a memória não é apenas um registro do passado, mas um processo ativo e socialmente

mediado e argumenta que a memória se desenvolve através das interações sociais e culturais, sendo influenciada por contextos históricos e pelas experiências compartilhadas. Assim sendo, as experiências vividas em contextos históricos moldam a forma como os indivíduos lembram e interpretam o passado.

Vigotski (1998) cita ainda que a memória é vista como um mecanismo que permite aos indivíduos e à sociedade dar sentido ao passado, ajudando a construir a identidade e a cultura. Ele acredita que a compreensão histórica enriquece a memória, permitindo uma conexão mais profunda com as tradições e valores sociais.

Em se falando de memória, e a perda da memória histórica, é o que Hobsbawm (1995) considera um dos traços bastante característico da época atual, como fica claro na citação abaixo:

"A destruição do passado - ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas- é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isto os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por este mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores."(HOBBSAWM, p.11)

Assim, remexendo um pouco a história do que já foi, vamos tentar deixar mais claro a atuação da escola nos dias de hoje, atentando para o fato de que a escola detém na sua história a construção da nossa cultura.

A pesquisa histórico-educacional tem muito a nos dizer, como frisa Saviani (2005), ao dizer que os historiadores nos lembram aquilo que esquecemos, e fica esse lembrete para toda sociedade e aos educadores (que em suas formações têm a história esquecida), de que a forma como o trabalho na escola se dá hoje, seus avanços e recuos, seus problemas e realizações, são produtos de construções históricas.

Tamanha é a importância da preservação da história da educação brasileira que foi criado a partir dos anos 1970, pós-graduações com este fim de investigar, identificar, classificar e catalogar fontes convertidos em projetos sistemáticos e, a partir da década de 1990, a formação de grupos específicos na área de História da Educação. Inclusive, o curso de Pedagogia, criado em 1939, passou a ter em seu

currículo a disciplina “História da Educação”, conforme esclarece Saviani na conferência de 2008.

Saviani (2005), ainda complementa, dessa introdução da disciplina nos cursos superiores, veio a necessidade de se ter materiais para subsidiar os professores. Assim, ele destaca muitos estudiosos que apresentarem seus trabalhos:

O primeiro desses manuais foi o livro *Noções de história da educação*, de Afrânio Peixoto (1933), seguido das mães Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman, *Pequena História da Educação* (1936), de Bento de Andrade Filho, *História da educação* (1941), Theobaldo Miranda Santos (1945), também tendo por título *Noções de história da educação*, Ruy de Ayres Bello, *Esboço de história da educação* (1945), de Raul Briquet (1946), *História da educação: evolução do pensamento educacional*, Aquiles Archêro Júnior, *História da Educação*, 1957, José Antônio Tobias, *História da educação brasileira* (s/d.) e Tito Lívio Ferreira, *História da educação lusobrasileira* (1966). (SAVIANI, 2005, p.6)

Então, percebemos até aqui que a preocupação com a história da educação, sua preservação e sua divulgação entre os próximos multiplicadores, foi bastante intensa após a década de 70. Saviani (2005) cita ainda os trabalhos de Otaíza de Oliveira Romanelli, *História da Educação no Brasil* (1978), de Maria Luísa Santos Ribeiro, *História da Educação Brasileira: a organização escolar* (1978) e de Maria Elizabete S. P. Xavier, Olinda Maria Noronha e Maria Luísa S. Ribeiro, *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo, FTD, 1994. E, um pouco mais recente, a coletânea “*Histórias e memórias da educação no Brasil*”, que reuniu vários autores e textos apresentando a história da educação brasileira, dentro de alguns recortes, desde suas origens até os dias atuais e são de grande importância para o contexto educacional.

Os pensadores e pesquisadores desse período não conseguem conceber a educação sem sua conexão com a Sociologia e a Filosofia. Assim, eles veem a educação, em sua expressão histórica, como a realização de um ideal. “Procurar fazer a história da educação sem buscar o sentido íntimo, a filosofia, que animou os propósitos dos reformadores, é tentar construir um castelo sobre movediços alicerces” (CARVALHO, 1978 apud SAVIANI, 2005, p. 8).

Sendo assim, Saviani (2005) descreve de forma bastante didática, a origem das instituições educativas no Brasil, afirmando que surgiu no momento da ruptura do

modo de produção comunal (o comunismo primitivo) que, então, deixou-se instalar o advento das sociedades de classes.

Conforme podemos observar no esquema da história das instituições escolares brasileiras:

- O primeiro período (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas;
- O segundo (1759- 1827) está representado pelas “Aulas Régias” instituídas pela reforma pombalina, como uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido;
- O terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto período (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano;
- O quinto período (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador;
- E finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos dias atuais, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola (SAVIANI, 2005, p. 12).

Saviani (2005) destaca o fato de que nos quatro primeiros séculos após a descoberta do Brasil, a escola era para poucos.

Assim, quando se deu a expulsão dos jesuítas em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (MARCÍLIO, 2005, p. 3).

O início da República (1889) marcou a criação de grupos escolares, porém até o final da Primeira República (1930) o ensino escolar manteve-se paralisado. Nessa época, o índice de analfabetos era de 65% em relação à população total. E somente a partir dos anos de 1930 é que realmente ocorreu um crescimento expressivo da escola de massa, o que abrange os dois últimos períodos do esquema acima explanado. (SAVIANI, 2005).

Em síntese, essa seção "Escola e Educação: Percursos e Mudanças" destaca a importância de uma compreensão histórica para a valorização do papel das

instituições educacionais no Brasil. A análise cronológica da evolução das escolas, desde a chegada dos jesuítas até os dias atuais, revela não apenas os desafios enfrentados, mas também as conquistas ao longo do tempo. Por meio das contribuições de pensadores como Saviani, Vigotski e Hobsbawm, percebemos que a educação é um reflexo da cultura e das interações sociais, moldando identidades e valores.

A preservação da memória histórica é crucial para entender as raízes das desigualdades atuais e para traçar caminhos que promovam uma educação mais inclusiva e equitativa. Assim, ao refletirmos sobre o passado, fortalecemos nosso entendimento sobre o presente e a construção de um futuro educacional que respeite e valorize a diversidade da sociedade brasileira. Na próxima seção discutiremos os desafios enfrentados na pandemia da COVID-19 com a implementação do ensino remoto, seus desafios e desigualdades na educação.

3.2. Pandemia e Ensino Remoto: Desafios e Desigualdades na Educação

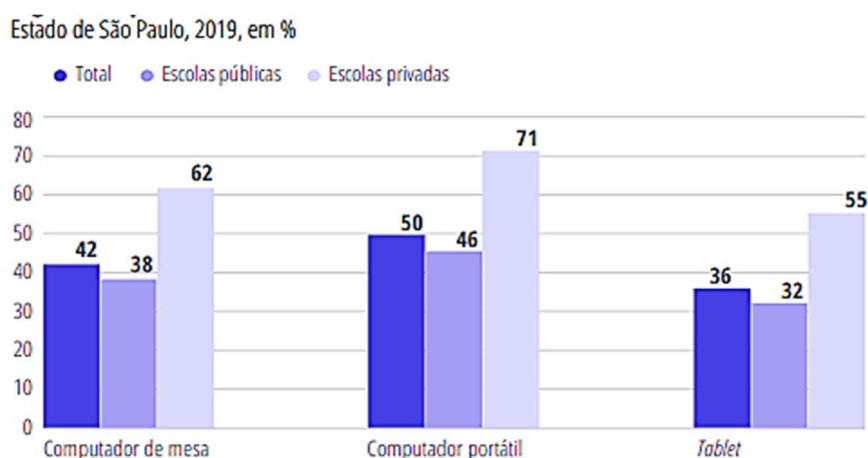
Nossa pesquisa e a produção de dados estão fundamentados em um momento atípico da história do Brasil. Em março de 2020, as redes de ensino de todo país tiveram que suspender as aulas presenciais, em virtude do avanço da pandemia da COVID-19, adotando as medidas de distanciamento social necessárias para sua contenção. Nesse contexto de urgência, as redes públicas estaduais e municipais se organizaram rapidamente para garantir, da melhor forma possível, que seus alunos pudessem seguir estudando dando continuidade ao ensino na modalidade remota.

Nessa nova vivência de ter e dar aulas remotamente, alunos e professores tiveram de se adaptar às práticas remotas, as quais utilizavam, basicamente, computadores, celulares e *tablets*. Algumas escolas, atuando em modalidade semipresencial, fizeram uso de material de estudo impresso junto às instruções para a execução das atividades, que eram entregues aos alunos ou responsáveis na escola, porém eram atividades realizadas em casa. Após realizadas, essas tarefas retornavam para a escola para correção e posterior uso (como conteúdo dado) na volta às aulas.

O Brasil, durante a pandemia da COVID-19, foi o país em que as crianças e os adolescentes ficaram mais tempo fora da sala de aula. Foram ao todo, dois anos que alunos, de todos os níveis, estiveram estudando de casa. A pandemia evidenciou as desigualdades no acesso à educação, isso ficou evidente de forma alarmante, se comparadas escolas públicas com escolas privadas. Essa falta e dificuldade de acesso, aulas remotas, longe dos professores e tutores, causaram um aumento preocupante nas taxas de evasão escolar, principalmente entre os alunos mais vulneráveis.

Uma pesquisa da TIC Educação 2019, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br, departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR – NIC.br, apresenta dados de 2019, ou seja, antes do início da pandemia, que nos permite ter uma visão do cenário que esses alunos enfrentaram nas aulas remotas impostas pelas redes de ensino:

Gráfico 1- Alunos de escolas urbanas por tipo de computador



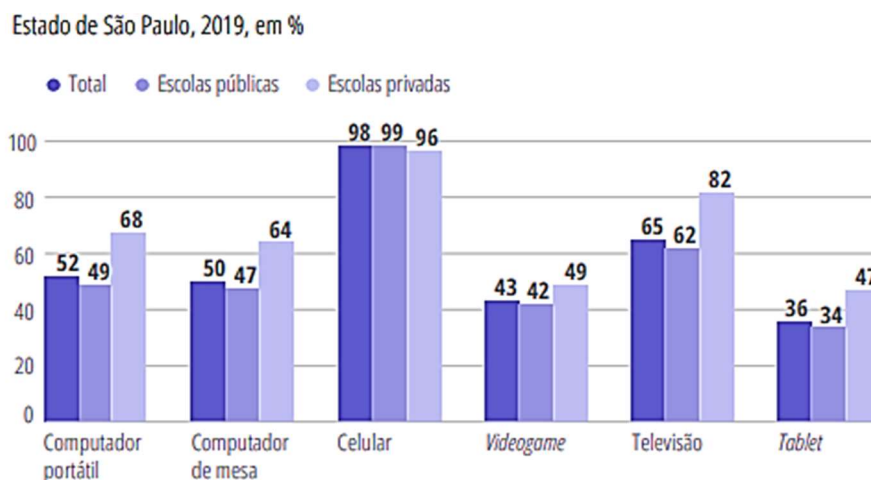
Fonte: <https://sptic.seade.gov.br/wp-content/uploads/sites/16/2020/12/SPTIC-dezembro-2020-acesso-uso-internet-estudantes-escolas.pdf>
Acesso em: 22 jun. 2024.

O gráfico 1 nos mostra um panorama dos equipamentos disponíveis nos domicílios dos estudantes. Existe uma diferença bastante razoável entre alunos das redes públicas e privadas, o que situava esses alunos em melhores condições de adaptação ao ensino remoto.

No gráfico 2 dessa mesma pesquisa, mostra por quais equipamentos esses alunos das redes pública e privada acessaram a internet com fins pedagógicos, ou seja, para trabalhos escolares e pesquisas. No entanto, com a implementação do ensino remoto, a qual requereu habilidades específicas dos estudantes, uma pequena

parcela dos alunos (17%) informou ter familiaridade com a realização de cursos ou aulas pela Internet, bem como para a realização de provas ou simulados de forma remota.

Gráfico 2 – Alunos de escolas urbanas, por equipamento utilizado



Fonte: <https://sptic.seade.gov.br/wp-content/uploads/sites/16/2020/12/SPTIC-dezembro-2020-acesso-uso-internet-estudantes-escolas.pdf>
Acesso em: 22 jul. 2024.

Nos dois gráficos apresentados acima, vemos alunos de escolas públicas com acesso bastante restrito à infraestrutura bem como ao acesso à internet quando se fala em seus domicílios.

Um outro dado importante, é que os alunos de escolas públicas, majoritariamente, acessam a internet pelo celular quando estão em casa. Isso demonstrará ser um outro agravante na condução de aulas remotas para esses alunos, uma vez que precisavam dividir o tempo de uso do celular com seus irmãos que também estavam em período escolar e com aulas remotas, sendo, muitas vezes, aparelhos celulares dos pais que os cediam ao chegar do trabalho.

Passado o período crítico da pandemia da COVID-19 e o isolamento social, sendo crescente a estabilização nas taxas de mortalidade por COVID-19, mesmo com as taxas ainda em um patamar alto, considerando todo o Brasil, foi muito discutido e os alunos, pouco a pouco, vão retornando à escola de forma presencial.

O cenário brasileiro, um pouco distinto e na contramão de outros países, sobretudo se focarmos na gestão responsável pela gestão pública e por políticas educacionais à época, onde se percebia um certo olhar negacionista da realidade e da ciência, o que deixava a população ainda mais insegura, frágil e indecisa sobre mandar ou não suas crianças para a escola.

Tabela 1 - Número de casos e óbitos em São Paulo, no Brasil e no Mundo

Estado de São Paulo			Brasil			Mundo		
6.862.684	183.602	2,7	38.824.288	712.380	1,8	775.615.736	7.051.323	0,9
Casos	Óbitos	Letalidade	Casos	Óbitos	Letalidade	Casos	Óbitos	Letalidade

Fonte: Agência Senado <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/03/educacao-busca-superar-estragos-da-pandemia>. Acesso em: 22 jul. 2024.

O quadro acima nos dá o panorama de como decorreu os casos da doença bem como dos óbitos ocorridos em decorrência dela. Era bastante plausível de entendimento quando os pais negavam a levar seus filhos para a escola, principalmente, quando ainda não havia um sistema de imunização implantado e poucos grupos, de forma bastante lenta e irregular, começaram a ser vacinados.

Gráfico 3 - Número de casos em São José dos Campos

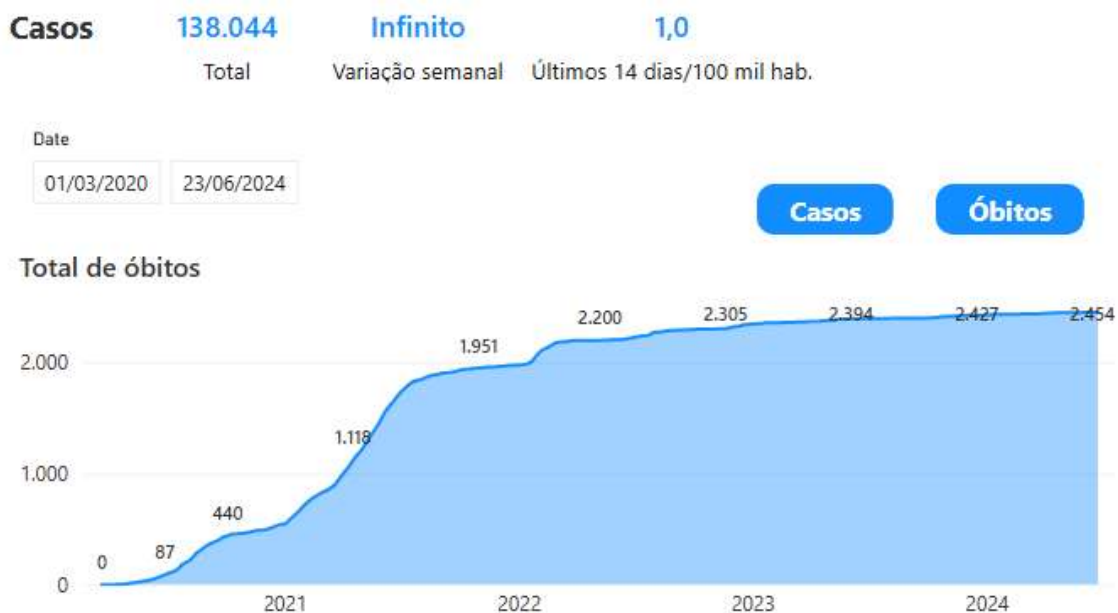


Fonte: <https://sptic.seade.gov.br/wp-content/uploads/sites/16/2020/12/SPTIC-dezembro-2020-acesso-uso-internet-estudantes-escolas.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

Neste outro gráfico, temos uma visão específica da cidade na qual desenvolvemos essa pesquisa. Já somavam quase 100.000 casos de indivíduos

infectados pelo Coronavírus quando o retorno às aulas foi anunciado. Por outro lado, o número de óbito já alcançava a marca de 2.454 mortes na região.

Gráfico 4 - Número de óbitos em São José dos Campos



Fonte: <https://sptic.seade.gov.br/wp-content/uploads/sites/16/2020/12/SPTIC-dezembro-2020-acesso-uso-internet-estudantes-escolas.pdf>
Acesso em: 22 jul. 2024.

No entanto, as escolas brasileiras enfrentaram ainda diversos outros desafios no retorno às aulas presenciais, além dos impactos causados pelas mortes conforme apresentado no quadro acima. Podemos observar, por exemplo, a preocupação de todos os especialistas em como recuperar o conteúdo perdido em quase dois anos de afastamento dos bancos escolares, o que resultou em um atraso significativo no aprendizado. Isso ficou evidenciado no Gráfico 5 que aponta que o acompanhamento de aulas remotamente teve uma descontinuidade natural diante da extrema precariedade de boa parte dos alunos, haja vista a enorme desigualdade socioeconômica do Brasil, embora essa discrepância já existisse, mas foi enormemente ampliada com a pandemia. Vejamos no quadro a seguir:

Gráfico 5 - Problemas vividos pelas comunidades em decorrência da pandemia

Fonte: Painel de Monitoramento de Lideranças Comunitárias no Cenário da Covid-19, 05-11 maio/ 2020.

Fonte: <https://jornal.usp.br/ciencias/pandemia-e-suas-consequencias-estimulam-violencia-e-desesperanca-em-comunidades-carentes> Acesso em: 22 jul. 2024.

É notório um enorme prejuízo no tocante à socialização e ao desenvolvimento de bebês, crianças, adolescentes e jovens. A elevação das taxas de evasão, o estresse causado pelo isolamento social que acabou por afetar a saúde mental dos membros da família gerando síndromes e depressão. Aumento da violência doméstica contra crianças, adolescentes e mulheres, O aumento da fome e dos riscos de desnutrição em virtude de creches e escolas fechadas, onde sabemos que muitas vezes é onde os alunos fazem sua refeição principal do dia. E, também, de forma errônea e equivocada, a alta exposição de crianças e jovens ao uso de mídias sem nenhuma intenção ou interesse pedagógico.

Logo, essa reflexão sobre pandemia e ensino remoto revela as profundas transformações e desafios enfrentados pela educação no Brasil durante um período crítico. A suspensão das aulas presenciais e a transição para o ensino remoto expuseram e acentuaram as desigualdades estruturais, evidenciando o acesso desigual à tecnologia e ao suporte educacional, principalmente entre alunos de

escolas públicas e privadas. A análise dos dados demonstra não apenas a precariedade da infraestrutura em muitos lares, mas também os impactos emocionais e sociais resultantes do isolamento, como o aumento das taxas de evasão escolar e a deterioração da saúde mental dos alunos.

Ao retornar às aulas presenciais, as escolas enfrentam o colossal desafio de recuperar o tempo perdido e reverter os danos causados por essa experiência sem precedentes. Portanto, é imprescindível que as políticas educacionais sejam repensadas e reestruturadas para garantir um futuro mais equitativo, sustentável e inclusivo, onde cada aluno tenha a oportunidade de prosperar em um ambiente educacional que reconheça e atenda suas necessidades. Para tanto, se faz necessário uma reflexão sobre os impactos da pandemia e a construção do fracasso escolar, pois acreditamos que o fracasso escolar é reflexo da sociedade, logo na próxima seção refletiremos sobre sua construção social e suas implicações na atualidade.

3.3. O Fracasso Escolar como Reflexo da Sociedade: Uma Construção Social e Suas Implicações.

O fracasso escolar é um fenômeno construído socialmente, é complexo e afeta estudantes, famílias e instituições de ensino. Grosso modo, o fracasso escolar refere-se ao desempenho insatisfatório ou à dificuldade significativa que um aluno enfrenta em seu ambiente escolar, o que pode resultar em notas baixas, retenção de ano, desinteresse pela escola e, em casos extremos, abandono escolar.

Sobre o fenômeno do fracasso escolar, é possível observá-lo nos segmentos mais pobres da população brasileira e nos problemas e injustiças sofridos por esse povo. Diversos são os fatores que contribuem para o fracasso escolar (PATTO, 1996). Dentre as leituras feitas, a literatura aponta as questões individuais, como dificuldades de aprendizagem, os problemas emocionais e, também, fatores externos, como condições socioeconômicas desfavoráveis e falta de apoio familiar. Contribuindo para esse cenário desfavorável, o sistema educacional em si pode desempenhar um papel ainda mais agravante, incluindo currículos desatualizados, métodos de ensino inadequados ou falta de recursos e infraestrutura.

O impacto do fracasso escolar vai além do desempenho acadêmico. Pode afetar a autoestima do aluno, suas perspectivas futuras e sua integração social. Portanto, é crucial abordar o fracasso escolar com uma abordagem holística, uma forma integral de ver o aluno, considerando também o contexto emocional e social desse aluno e que envolve o reconhecimento dos sinais precoces, o apoio personalizado e a criação de um ambiente de aprendizagem positivo. Além da identificação das causas do problema, para enfrentar o fracasso escolar de forma eficaz, é necessário um esforço colaborativo entre escolas, famílias e comunidades, e a implementação de soluções que possam ajudar os alunos a superar suas dificuldades e alcançar seu pleno potencial. Com isso, vamos juntos fazer uma caminhada pela história do cotidiano escolar, tendo como objetivo desnaturalizar as diferenças que o fundamentam enquanto fenômeno, segregações e os motivos que resultam no processo de exclusão, retenção e fracasso das crianças.

O dia a dia na escola mostra para Patto (1996) situações amargas que só se vive na escola, mas que, pela repetição, pela presença rotineira, se tornam situações corriqueiras e banais. No prefácio da professora Sylvia Leses de Mello³, ela escreve que todo o trabalho feito por Patto (1996) versará sobre a escola humilde, a professora humilde, a criança humilde, a família humilde, no entanto, retificam, imediatamente, que o livro vai nos ajudar a compreender que o adjetivo está errado, pois o que será visto é a escola humilhada, o professor humilhado, os alunos constantemente humilhados e as famílias que carregam as muitas formas de humilhação.

Do ponto de vista social, o fracasso escolar se apresenta de forma alarmante e persistente. Inúmeras vagas foram abertas na escola pública, porém não foi revisto o sistema escolar para trabalhar de forma eficiente e que garantisse o acesso à cidadania aos seus alunos. O que implica dizer que a abertura de inúmeras vagas na escola pública no Brasil é especialmente associada ao período após a Constituição de 1988, que garantiu o direito à educação e incentivou a expansão do sistema público de ensino. A partir da década de 1990, com políticas de inclusão e a criação de programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), houve um aumento significativo nas vagas disponíveis nas escolas

³ Atualmente é professora titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

públicas. Portanto, pode-se afirmar que esse fenômeno se intensificou nas décadas de 1990 aos anos 2000.

A escola com o objetivo de promover a melhoria na sociedade moderna, por estar fundada “em um ideal narcísico da humanidade” (BOSSA, 2009, p.16), resulta na produção, na marginalização e no insucesso de seus jovens, estando destinada ao fracasso. Assim, ao invés de formar jovens capazes de analisar sua realidade de forma crítica e promover conquistas sociais, na contramão, perpetua injustiças sociais já arraigadas na história do povo brasileiro. Deveríamos tentar vencer os problemas cruciais e crônicos do nosso sistema educacional: “evasão escolar, aumento crescente de alunos com problemas de aprendizagem, formação precaríssima dos que conseguem concluir o ensino fundamental, desinteresse geral pelo trabalho escolar.” (BOSSA, 2009, p.19).

O relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), aponta para os pilares da educação que seriam aprendizagens fundamentais para toda a vida da criança e que devem representar a base comum (voltada para a especificidade de cada região) para as escolas atuarem norteadas para o desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos educandos, que seriam: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser.

Bossa (2009), observa uma preocupação ingênua nos estudos da UNESCO bem como nas literaturas sobre a educação escolar, quando mencionam a responsabilidade da instituição escolar pelo “desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos educandos” (p.20). Pois, segundo a autora, isso reflete uma escola ideal, quando, na verdade, deveriam se preocupar com o ideal da escola. Como Neurocientista e Psicóloga, Bossa, desenvolveu seu trabalho procurando refletir sobre a escola como geradora de sofrimento psíquico que seria um sintoma social da contemporaneidade e reforça essa ideia quando diz:

Um sintoma social é formado por sujeitos particulares que vivem de forma única os efeitos do social, ou seja, de uma rede discursiva que constitui a própria rede do coletivo. Um sintoma social, assim como o sintoma particular, é sustentado por uma fantasia. A interpretação de um sintoma social pode ser concebida para além da tarefa de sua identificação, como a indicação da fantasia que o sustenta. (BOSSA, 2009, p.20).

O fracasso escolar é um sintoma social da contemporaneidade, um fenômeno socialmente constituído, defrontado com a questão de sua determinação

cultural, que se realiza na singularidade de um indivíduo que o suporta: o educando. Além é claro de preocupar os educadores, familiares e profissionais clínicos que por se sentirem oprimidos pelo sistema, acabam ecoando essa opressão nos seus alunos, filhos e pacientes. Portanto, para Delors (1998) cabe à escola criar, armazenar e transmitir saberes acumulados, principalmente em um mundo de avanços tecnológicos, e impeça que as pessoas fiquem “submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados” (DELORS, 1998, p. 89).

Apesar de muitos estudiosos terem se dedicado ao tema do fracasso escolar, a complexidade dessa questão em relação ao assunto ainda demanda mais pesquisas. Portanto, é imprescindível uma abordagem que considere a inter-relação entre o ambiente escolar, emocional e social, promovendo um esforço conjunto entre escolas, famílias e comunidades para reverter essa situação. Assim, ao desnaturalizar o fracasso e reconhecer suas raízes sociais, poderemos avançar em direção a uma educação mais justa, inclusiva e capaz de valorizar o potencial de cada aluno, estabelecendo caminhos para um futuro em que todos tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente. A diversidade de fatores envolvidos no fenômeno humano exige que aqueles que investigam essa problemática a abordem a partir de diferentes níveis epistemológicos. Como destaca Bleger (1989), a compreensão do fenômeno humano só é viável com a integração de diversas perspectivas e níveis de análise. Portanto, diante do fracasso escolar, é urgente adotar a postura científica da pós-modernidade (SOUZA apud BOSSA, 1998, p.20).

Na França, no ano de 1904, Alfred Binet (1857-1911) criou testes de inteligência e o fracasso escolar foi associado a um déficit de inteligência (QI baixo) e logo, o fracasso escolar foi relacionado com debilidade mental (BOSSA, 1998). Bossa em discussão com outros autores revela que não pode ser considerado somente o potencial intelectual do aluno no momento de uma avaliação, por exemplo, mas deve ser considerado o potencial que ele possui e não pode usar. O que podemos dizer é que conhecendo a singularidade do sujeito é que podemos compreender o sentido do fracasso escolar. Logo, a busca por responsáveis pelo baixo desempenho escolar frequentemente recai sobre os próprios alunos, levando à rotulação daqueles que não alcançam os resultados esperados. Muitos são classificados como desmotivados, preguiçosos ou carentes de habilidades cognitivas, e, em alguns casos, suspeita-se

de transtornos de aprendizagem sem uma análise aprofundada. No entanto, essa abordagem reducionista desconsidera a multiplicidade de fatores que influenciam o processo educacional. Questões socioeconômicas, a ausência de participação familiar, a vulnerabilidade emocional e a exposição a situações adversas, como violência e negligência, afetam diretamente o desempenho acadêmico. Ainda que a escola compartilhe com a família a responsabilidade na formação dos alunos, a culpa também é, frequentemente, transferida aos professores, que, mesmo capacitados, podem enfrentar desafios que dificultam a promoção do sucesso escolar.

Diante desse cenário, é fundamental ampliar a reflexão para além do indivíduo, considerando a estrutura organizacional da escola e a necessidade de um modelo educacional mais inclusivo e adaptável às diferentes realidades dos estudantes. Para entender melhor isso, tomemos como exemplo o que Todd Rose cofundador e presidente do *Center for Individual Opportunity*, professor na *Harvard Graduate School of Education* e pesquisador em Psicologia do Desenvolvimento citou em uma palestra:

Todd Rose faz uma analogia entre o design das cabines de caças americanos na década de 1950 e o ensino tradicional. Na época, a queda no desempenho dos pilotos levou à descoberta de que os cockpits eram projetados para um piloto mediano, ignorando a diversidade de características individuais, o que comprometeu a eficiência. (MENDOZA, 2021)

Ao realizar essa analogia entre as cabines de pilotos, o professor nos faz refletir sobre nossa sala de aula, pois destaca a importância de se observar as características individuais de cada pessoa envolvida no processo educativo. Isso nos leva à compreensão de que no processo educativo não podemos aplicar um único modelo para o ensino, pois se torna fundamental reconhecer a individualidade de cada aluno para que se alcance o sucesso nesse processo. Além disso, em se tratando de educação isso é fundamental, pois valoriza o potencial transformador da tecnologia aplicada às novas gerações de forma consciente conforme veremos na próxima seção.

3.4. Tecnologias na Educação: Potencial Transformador e os Desafios das Novas Gerações

Refletir sobre a escola na contemporaneidade implica analisá-la em seu contexto social, considerando os valores que se atualizam e influenciam as dinâmicas sociais. Também exige a compreensão da ordem simbólica que estrutura as instituições e sustenta a construção da realidade social. Esse olhar envolve questionamentos sobre hierarquias, normas, diversidade e os mecanismos de exclusão presentes nessas relações.

Assim, torna-se essencial diferenciar os conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão, investigando seus significados e impactos no ambiente escolar e na sociedade, sobretudo durante o período que compreendeu a pandemia da COVID-19. Pois, nesse momento, muitos foram os desafios impostos com destaque para a implementação do ensino remoto emergencial, a falta de preparo dos professores para essa modalidade e a ausência de infraestrutura tecnológica adequada por parte das famílias, como acesso à internet, smartphones e computadores, favoreceram profundas desigualdades educacionais que foram ampliadas nesse contexto.

É fato que a tecnologia no período pandêmico foi importante aliada sobretudo na implementação do ensino remoto, mas passada essa fase, a pós pandemia nos apresentou o outro lado dessa moeda. Conforme aponta Resende et al (2024) crianças, adolescentes, jovens e até adultos passaram a usar excessivamente as telas, trazendo inúmeros problemas, dentre eles o sedentarismo, alimentação inadequada e, por consequência, maior ganho de peso, além de prejuízos à qualidade do sono e à saúde mental.

Corroborando com a colocação acima, MACHADO (2015) afirma que as crianças, sem a devida proteção, excedem o tempo ideal diante do mundo virtual. Ele observa que, se questionados, muitos pais afirmam que seus filhos "gostam de estar no joguinho ou no filminho", ou até mesmo choram quando são afastados das telas. Contudo, ele questiona: "E as demais tarefas infantis? São igualmente trabalhadas ou o celular se torna uma 'mentira de boa', uma forma conveniente de os adultos terem folga e se entregarem também à sua própria virtualidade?"

Essa reflexão destaca a negligência dos pais, que, imersos em seus próprios mundos digitais, acabam não cumprindo o papel de proteção e acompanhamento da infância. O autor sugere que, ao priorizarem o uso das tecnologias para o entretenimento pessoal, os adultos não percebem as consequências do excesso de exposição à tela para o desenvolvimento das crianças, tornando-se inconscientes da responsabilidade de mediar e equilibrar o tempo entre as atividades digitais e as atividades fundamentais para o crescimento infantil.

Em outro estudo publicado na Revista *Contribuciones a Las Ciencias Sociales* (2024) revelou que a exposição excessiva às telas na infância pode acarretar impactos expressivos, como distúrbios do sono, transtornos psiquiátricos, déficits no desenvolvimento cognitivo, linguístico e psicossocial, alterações na alimentação, complicações oftalmológicas, atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor e o surgimento de doenças cardiovasculares.

Os impactos mais significativos foram observados em indivíduos com um nível elevado de dependência, embora representassem apenas uma pequena parcela da amostra. Esses sujeitos continuavam a enfrentar dificuldades nas relações interpessoais. A facilidade de acesso às tecnologias favorece o isolamento social, restringindo as interações presenciais e afetando a realização de atividades diárias, tanto no ambiente doméstico quanto no profissional. No que se refere às habilidades socioemocionais, verificou-se que a maioria das crianças apresentou desempenho médio em autocontrole e civilidade. Entretanto, um número considerável demonstrou dificuldades nas dimensões afetiva e de responsabilidade, o que sugere a necessidade de intervenções voltadas ao desenvolvimento dessas competências.

De maneira geral, os achados evidenciam que o uso excessivo de dispositivos eletrônicos pode comprometer o desenvolvimento social de crianças e adolescentes, impactando aspectos fundamentais, como afetividade e senso de responsabilidade. O avanço tecnológico ocorreu de forma abrupta e passou a ocupar um espaço central na rotina infantil, tornando-se um fator de preocupação e objeto de investigação. Diante desse cenário, cabe aos responsáveis estabelecer limites e supervisionar o uso das tecnologias digitais, a fim de minimizar possíveis prejuízos ao desenvolvimento social e emocional (OLIVEIRA DE SOUSA, 2024). Também evidenciam que o uso excessivo de determinados meios de comunicação eletrônicos

pode comprometer o desenvolvimento das competências sociais em crianças e adolescentes.

Como as habilidades sociais desempenham um papel essencial na formação infantil e juvenil, sua fragilização pode prejudicar a interação e o convívio social. A rápida disseminação das tecnologias transformou seu uso em um elemento central na vida das crianças, tornando-se, atualmente, um tema de preocupação e estudo. Pois

percebemos que o celular se transforma numa armadilha obsessiva e anestesiante, por nos imergir no ciberespaço e nos afastar de um conjunto de problemas cotidianos, entediante e sem cor, sem gosto e sem solução. No espaço virtual tudo é mais atraente, dinâmico e desafiador, de modo que o perdedor não se destrói realmente. O modo “virtual” causa outro tipo de dor e de aprisionamento, que vai se potencializando e intensificando sem que percebamos. De repente estamos na telinha, de novo. (MACHADO, 2015)

Conforme recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria (2016), o tempo diário de exposição às tecnologias digitais deve ser regulado de acordo com a idade e a fase de desenvolvimento cognitivo, psicológico e social da criança ou do adolescente. Assim, deve-se desencorajar ou até mesmo evitar a exposição passiva de crianças menores de dois anos a telas, bem como a conteúdos audiovisuais inadequados. Além disso, é recomendável restringir o uso de dispositivos eletrônicos durante as refeições e no período de uma a duas horas antes do sono, a fim de prevenir possíveis prejuízos ao desenvolvimento infantil. No entanto, a hiperconectividade, impulsionada por uma vida digital sem mediação pedagógica, sem suporte familiar e sem preparo adequado, tornou-se uma realidade incontestável, trazendo impactos significativos para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das novas gerações, instaurando um colapso na saúde mental entre os jovens. Uma vez que,

Quanto mais o eu virtual se afasta do eu real, mais frustração é gerada, porque nos distanciamos de nossa essência e passamos a criar um mundo imaginário, levando a uma frustração que é muito próxima da dependência e do vício. É importante educar, sobretudo os mais jovens, para que não seja preciso sempre mostrar o que não somos ou, ainda, o que gostaríamos de ser para sermos aceitos pelos nossos pares. (MACHADO, 2021)

Diante desse contexto, torna-se ainda mais urgente refletir sobre a importância das relações humanas no processo educativo, especialmente o vínculo

entre professores e alunos. A afetividade, como veremos na próxima seção, é um elemento essencial para que a aprendizagem aconteça de forma significativa e para que o educando se desenvolva integralmente, sentindo-se acolhido, compreendido e motivado a aprender.

3.5. Aprendizagem e Desenvolvimento: a Afetividade na Relação Professor-Aluno.

Lev Vygotsky, um renomado psicólogo, estudioso e teórico do desenvolvimento humano, nasceu em 5 de novembro de 1896, em Orsha, na atual Bielorrússia. Destacando-se academicamente desde a juventude, ingressou na Universidade de Moscou, onde inicialmente estudou Direito, mas logo direcionou seu interesse para a Psicologia e a Pedagogia. Sua abordagem teórica revolucionária enfatiza o papel fundamental das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo, estabelecendo bases para a compreensão da aprendizagem e dos processos psicológicos superiores. Seus conceitos revolucionaram a forma como entendemos a aprendizagem e o desenvolvimento, com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que segundo Prestes (2010) tem a tradução correta para Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) e a mediação na aprendizagem. Sua trajetória foi interrompida precocemente em 11 de junho de 1934, aos 37 anos, em decorrência da tuberculose. Apesar de sua morte prematura, suas contribuições teóricas permanecem influentes, impactando significativamente os campos da psicologia, da educação e de outras áreas do conhecimento.

A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky oferece uma perspectiva sobre o desenvolvimento humano, enfatizando a interação entre o indivíduo e seu contexto sociocultural. Vygotsky (1998) argumenta que a aprendizagem e o desenvolvimento não ocorrem de maneira isolada, mas são profundamente influenciados pelas práticas culturais, ferramentas sociais e interações com outros. Ele introduz conceitos fundamentais, reforçando que a aprendizagem é um processo social, assim a "ZDI", destaca a importância das interações sociais no aprendizado, através de um outro conceito, a mediação, com a qual as crianças podem alcançar níveis mais altos de compreensão e habilidades.

Esse enfoque revela como a cultura molda o pensamento e o comportamento, sugerindo que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico e colaborativo (VYGOTSKY, 1998). Ao considerar o papel das interações sociais e do contexto histórico na formação do sujeito, temos a teoria de Vygotsky como referência essencial nos estudos da Psicologia e da Educação. O que significa dizer que as emoções podem ser compreendidas a partir da perspectiva de Vigotski, que as define como funções psicológicas superiores, assim como a memória, a linguagem e o pensamento. Essas funções desempenham um papel essencial na organização e na mediação das ações humanas, estando diretamente ligadas à atividade do indivíduo (VIGOTSKI, 2010; TOASSA, 2011).

Nesse sentido, as emoções não são estáticas, mas sim influenciadas pela cultura e pelo contexto histórico, estando sujeitas a mudanças e desenvolvimento ao longo do tempo. Além de serem reguladas pelo cérebro, elas se moldam a partir das interações sociais, especialmente por meio da linguagem. Isso significa que, embora tenham uma base biológica, as emoções são construídas socialmente à medida que os indivíduos interagem com outras pessoas e com seu ambiente. Logo, a mente humana, inicialmente social, torna-se individual por meio do processo de internalização, conforme descrito por Vigotski (2009 [1934]). Dessa forma, as emoções não apenas fazem parte da constituição psicológica do sujeito, mas também se desenvolvem historicamente, podendo ser analisadas a partir de uma perspectiva micro genética. Que dentro da visão vigotskiana, as emoções resultam da interação entre fatores biológicos e sociais e são vivenciadas a partir das atividades dos indivíduos.

Já no contexto escolar, essas emoções se manifestam nos diferentes grupos discursivos dos quais o estudante participa, podendo estar restritas ao ambiente escolar ou se estender a instituições que influenciam políticas educacionais. No entanto, o desenvolvimento humano na fase escolar abrange transformações significativas que ocorrem entre os 6 e 12 anos. Nesse período, as crianças experimentam avanços nas áreas cognitiva, social, emocional e moral, que são fundamentais para sua formação e aprendizado. Nessa fase, as crianças desenvolvem a capacidade de pensar logicamente sobre situações concretas, embora ainda tenham dificuldades com conceitos abstratos (PIAGET, 1994). A escola desempenha um papel crucial nesse processo, oferecendo experiências que

estimulam o raciocínio lógico, a resolução de problemas e promovem o desenvolvimento cognitivo.

Ao mesmo tempo, acontece o desenvolvimento social e emocional, por exemplo, as interações com os colegas tornam-se cada vez mais importantes. A aprendizagem não acontece isoladamente, as crianças aprendem a trabalhar em grupo, a entender normas sociais e a desenvolver empatia. A interação com colegas e professores enriquece o processo educativo, permitindo que os alunos aprendam uns com os outros e desenvolvam habilidades sociais e emocionais. O aprendizado ocorre por meio dessas interações sociais e a cultura mediada pelo outro é essencial para o desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKY, 1998). Um outro ponto de extrema importância no desenvolvimento das crianças é o desenvolvimento moral, a compreensão do que é certo e errado também se aprofunda nessa fase. O desenvolvimento moral ocorre em estágios, com as crianças progredindo de uma moralidade baseada na obediência para uma compreensão mais complexa das normas sociais (KOHLBERG, 1993).

De acordo com Papalia (2013), psicóloga americana, a perspectiva da aprendizagem considera que o desenvolvimento é resultado de mudanças duradouras no comportamento, que são influenciadas pela experiência e pela adaptação ao ambiente. Os teóricos dessa abordagem buscam identificar leis objetivas que explicam essas mudanças, entendendo o desenvolvimento como um processo contínuo. Essa ênfase em comportamentos observáveis torna o estudo do desenvolvimento humano mais científico, permitindo que as teorias sejam testadas em ambientes controlados.

Para Urie Bronfenbrenner (1917-2005) psicólogo russo-americano, o desenvolvimento humano ocorre em múltiplos níveis de interação, organizados em sistemas concêntricos. Segundo o autor, o desenvolvimento humano é um processo dinâmico, onde esses sistemas interagem de maneiras complexas, moldando a experiência e o crescimento da pessoa ao longo da vida. Vemos aqui que essas definições ressaltam a complexidade do desenvolvimento humano, enfatizando a interdependência entre os fatores biológicos, sociais e culturais ao longo da vida. Portanto, relacionar o desenvolvimento com a aprendizagem escolar é fundamental para compreender como os alunos progridem em seu processo educativo. O

desenvolvimento humano, conforme discutido pelos teóricos, está intimamente ligado à forma como as crianças aprendem na escola.

Por outro lado, na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios e cada estágio traz novas capacidades de aprendizado (Piaget, 1994). Assim, o currículo escolar deve ser adaptado a esses estágios para facilitar a aprendizagem, como vemos na aplicação da Taxonomia de Bloom que é uma classificação de objetivos educacionais, a qual organiza os diferentes níveis de aprendizado em uma hierarquia que vai desde objetivos mais simples até os mais complexos, servindo como um guia para educadores na elaboração de currículos e avaliações. Foi criada por Benjamin Bloom e seus colaboradores em 1956.

Os níveis criados por Bloom (2001) e que auxiliam grandemente no desenvolvimento das habilidades em sala de aula, após uma reformulação em 2001, são: Lembrar, Compreender, Aplicar, Analisar. Avaliar e Criar. Essas referências nos ajudam a entender como o desenvolvimento humano se relaciona com a aprendizagem escolar, evidenciando a importância de um ambiente educativo que considere as diferentes dimensões do desenvolvimento. Na prática educacional, considerar essas diferentes dimensões ajuda a criar um ambiente de aprendizagem mais integrado, que atende às necessidades diversas dos alunos, promovendo um desenvolvimento mais completo e equilibrado.

Para Arantes (2003), em um contexto educacional cada vez mais desafiador, marcado por questões emocionais, sociais e cognitivas, a afetividade surge como um elemento crucial no processo de ensino-aprendizagem, influenciando diretamente o desenvolvimento emocional e acadêmico dos estudantes. Para a autora (2003), a relação afetiva entre docentes e discentes não deve ser considerada como algo secundário ou periférico, mas como um fator central na construção do conhecimento. A afetividade, nesse sentido, se revela como um componente essencial para o bem-estar e o sucesso escolar dos alunos, possibilitando um ambiente educacional mais acolhedor, seguro e estimulante. Essa abordagem desafia a visão tradicional da educação, que por muitas vezes se foca apenas nos aspectos cognitivos, negligenciando as emoções que permeiam o processo educativo.

Dessa forma, quando os professores estabelecem vínculos afetivos sólidos com seus alunos, eles não só contribuem para a formação de uma base emocional estável, mas também potencializam o desenvolvimento acadêmico, visto que os

estudantes se sentem mais motivados e confiantes em suas capacidades. A afetividade, portanto, não é um elemento isolado, mas sim uma força que interage com as diferentes dimensões do aprendizado, promovendo uma integração entre o saber acadêmico e o emocional. A construção dessa relação, sustentada pelo respeito, confiança e empatia, contribui para a formação de um ambiente educacional mais humanizado e eficaz.

O impacto dessa interação vai além do desempenho escolar imediato, ele reverbera no desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para a vida cotidiana dos alunos. O reconhecimento das emoções, a regulação afetiva e a construção de relações interpessoais saudáveis são aspectos fundamentais para a formação integral dos estudantes. Assim, a obra de Arantes (2003) traz à tona a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, incluindo a afetividade de forma intencional e estruturada, de modo que o processo educativo seja capaz de atender tanto às necessidades cognitivas quanto às emocionais dos alunos, fortalecendo suas habilidades para enfrentar os desafios da vida e do aprendizado.

Em suma, acreditamos que para superar o fracasso escolar é essencial atrelar a afetividade, tema na obra de Lev Vygotsky (2001), à aprendizagem, pois acreditamos que a afetividade influencia o processo de aprendizagem, ou seja, gera a motivação para aprender. A motivação é altamente influenciada tanto pelo desenvolvimento emocional quanto pelas experiências na escola. Quando os alunos se sentem acolhidos e valorizados, estão mais dispostos a se engajar e a explorar novos conhecimentos. Isso promove a autoeficácia, que é acreditar na própria capacidade de aprender (BANDURA, 2000). Para o estudioso, ambientes de aprendizagem que promovem essa autoeficácia costumam levar a um maior sucesso acadêmico. Além disso, a afetividade nas relações entre professores e alunos, assim como entre colegas, é fundamental para estabelecer um ambiente favorável ao aprendizado. E considerando a importância da afetividade e da construção de ambientes favoráveis à aprendizagem, é fundamental observar como essas premissas se materializam nas ações governamentais e nas iniciativas municipais voltadas à superação do fracasso escolar, como ocorre na rede de ensino de São José dos Campos.

3.6. Ações Governamentais e Iniciativas Municipais na Reconstrução da Aprendizagem: A Resposta da Rede de Ensino de São José dos Campos ao Fracasso Escolar Pós-Pandêmico

Esta seção apresenta um panorama das ações implementadas no município de São José dos Campos no período pós-pandêmico, evidenciando de que forma a articulação entre políticas públicas intergovernamentais e iniciativas locais contribuíram para o enfrentamento do fracasso escolar. Parte-se do reconhecimento de que as lacunas de aprendizagem, intensificadas durante a crise sanitária, não podem ser superadas por meio de respostas genéricas ou padronizadas. Ao contrário, demandam escuta atenta, acolhimento efetivo e a adoção de estratégias pedagógicas contextualizadas, sensíveis às especificidades dos sujeitos e dos territórios. Nesse sentido, a rede municipal reafirma seu compromisso com uma educação pautada na equidade, na inclusão e na responsividade frente aos desafios contemporâneos.

A pandemia da Covid-19 impactou profundamente todos os setores da sociedade, sendo a educação um dos mais afetados. O fechamento das escolas, a suspensão das atividades presenciais e a migração abrupta para o ensino remoto evidenciaram e aprofundaram desigualdades históricas, especialmente no que se refere ao acesso às tecnologias digitais e à mediação pedagógica qualificada. Nesse cenário, o fracasso escolar, já presente em contextos anteriores, ganhou contornos mais alarmantes, ao comprometer seriamente os processos de ensino e aprendizagem, sobretudo entre estudantes em situação de maior vulnerabilidade social.

Diante desse quadro, a rede pública municipal de ensino de São José dos Campos demonstrou sensibilidade e responsabilidade ao reconhecer a gravidade dos efeitos da crise sanitária sobre a trajetória escolar dos estudantes. Compreendendo que o retorno ao ensino presencial não poderia simplesmente retomar as práticas escolares anteriores como se nada tivesse ocorrido, o município passou a repensar suas estratégias educacionais. Nesse movimento, a adesão a programas e plataformas oferecidos pelas esferas federal e estadual, aliada à criação de ações locais, constituiu um esforço significativo no sentido de mitigar os prejuízos pedagógicos causados pela pandemia.

A necessidade de reformular as estratégias pedagógicas no contexto pós-pandêmico emerge como um imperativo para as redes de ensino que desejam superar as perdas acumuladas durante o período de suspensão das aulas presenciais. Não se trata, como já apontado, de retornar mecanicamente ao que já existia antes da crise sanitária, mas sim de compreender que a pandemia foi um marco de ruptura, revelando falhas estruturais e desigualdades profundas. Como aponta Moran (2020), “se voltarmos apenas ao modelo tradicional, não teremos aprendido nada. Teremos perdido uma enorme oportunidade de ressignificar o currículo, os tempos escolares, as metodologias, a organização escolar e as relações pedagógicas” (MORAN, 2020, p. 2).

Nesse contexto, a atuação da rede municipal de São José dos Campos, ao aderir a programas federais e estaduais enquanto desenvolve estratégias próprias, revela um movimento coerente com as transformações exigidas pelo cenário educacional contemporâneo. Essa postura evidencia um esforço deliberado para superar práticas padronizadas e ineficazes, como o antigo modelo de Recuperação de Paralela (RP), baseado em materiais uniformes aplicados a turmas marcadamente heterogêneas. Em seu lugar, vem sendo adotada uma abordagem mais sensível, personalizada e significativa, capaz de responder às necessidades reais e específicas dos estudantes em seus diferentes contextos.

Ainda segundo Moran (2020), “precisamos personalizar mais, acolher melhor, combinar momentos presenciais com momentos online, ressignificar o sentido de educar e aprender” (p.3). Essa reflexão é fundamental para compreender a natureza das ações implementadas no município, que incorporaram estratégias de flexibilização curricular, investimentos em plataformas tecnológicas, desenvolvimento de trilhas formativas, foco em fluência leitora e fortalecimento do vínculo entre escola e aluno.

O uso das tecnologias educacionais, intensificado durante a pandemia, não deve ser visto como uma medida passageira. Pelo contrário, é fundamental que se incorpore de maneira estruturada e permanente à rotina escolar, contribuindo para a inovação das práticas pedagógicas e a ampliação das possibilidades de ensino e aprendizagem, como defende Moran:

durante a pandemia, muitos professores, mesmo com dificuldades, aprenderam a lidar com tecnologias educacionais. Não podemos perder

isso. Precisamos agora, integrar tecnologia com intencionalidade pedagógica” (MORAN, 2020, p. 4).

A rede municipal, ao incorporar plataformas digitais específicas para o acompanhamento da aprendizagem, demonstrou compreensão da importância desse movimento, indo além da mera digitalização de conteúdo para adotar recursos alinhados às necessidades formativas de sua comunidade escolar.

Importante destacar que o município criou o Programa Recupera (instituído pela Portaria 238/SEC/2023) com o objetivo de atenuar os impactos negativos da pandemia sobre a aprendizagem. Dando uma nova roupagem à antiga RP. Essa iniciativa foi voltada ao fortalecimento das aprendizagens de todos os estudantes do 3º ao 9º ano, atuando em cinco frentes, conforme descrito no Artigo 2º da Portaria e exemplificado a seguir:

Tabela 2 - Ações do Programa Recupera

1 - Recuperação Paralela e Intrínseca (período regular)	○ Para alunos do 3º ao 9º ano. ○ Foco em Língua Portuguesa, Matemática e demais componentes. ○ Direcionada a estudantes com defasagem ou dificuldades de aprendizagem.
2 - Oficinas de Aprendizagem (contraturno):	○ Prioritariamente para alunos dos 4º, 5º, 8º e 9º anos. ○ Participação por adesão. ○ Enfoque nas competências de Língua Portuguesa e Matemática.
3 - Atendimento Psicopedagógico Institucional – API (contraturno):	○ Direcionado aos Anos Finais. ○ Para alunos com alfabetização não concluída na idade adequada. ○ Atende necessidades educativas pontuais e circunstanciais.
4 - Atividades Complementares (modalidade remota):	○ Oferecidas pela Educação Integral.

5 - Plantão Recupera (aos sábados):	○ Plantões de dúvidas para todas as turmas. ○ Atendimento mediante agendamento. ○ Foco em Língua Portuguesa e Matemática.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base na Portaria 238/SEC/2023

Das ações ofertadas no Programa Recupera, nos chama a atenção as atividades em modalidade remota oferecidas pela Plataforma de Educação Integral (PLEI). Essa plataforma gamificada traz conteúdos diversificados e usa a Inteligência Artificial (IA) para acompanhar o desempenho dos estudantes lançando atividades de acordo com sua evolução. Além disso, a PLEI permite que mais de 38 mil alunos realizem atividades da Educação Integral de forma online. Essas iniciativas fazem parte do esforço da Secretaria de Educação e Cidadania para fortalecer o programa Recupera, oferecendo atividades aos alunos que necessitam de reforço escolar.

As atividades complementares são, portanto, uma estratégia essencial para garantir a equidade e a qualidade na educação, especialmente no contexto pós-pandemia, onde a recomposição das aprendizagens se tornou uma prioridade conforme observamos nas ações do Programa Recupera.

Considerando a complexidade do contexto vivenciado por todos os educadores durante a pandemia, o simples fortalecimento da aprendizagem, aliado à aplicação de estratégias homogêneas e uniformes, mostrou-se insuficiente para atender, de forma eficaz, à diversidade de experiências, ritmos e dificuldades individuais acentuadas nesse período. A crise sanitária evidenciou, de maneira ainda mais contundente, a urgência de romper com modelos padronizados e de adotar uma abordagem mais personalizada, flexível e contextualizada do processo educativo. Tornou-se necessário não apenas reforçar as aprendizagens, mas também promover a recomposição daquelas que, até então, não haviam sido efetivamente consolidadas.

Dessa forma, a rede municipal mobilizou-se para estruturar uma nova proposta pedagógica, mais aderente às reais necessidades dos alunos. Entre as principais ações empreendidas, destacam-se a revisão e flexibilização curricular instituída pelo Parecer CME nº 03/2024 com foco no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e letramento matemático, a criação de propostas específicas de

recomposição da aprendizagem, o investimento no desenvolvimento da fluência leitora, a utilização de plataformas digitais atualizadas como, por exemplo, o Elefante Letrado e a Árvore de Livros, além da capacitação docente para lidar com os novos desafios educacionais por meio de parcerias com o Governo do Estado de São Paulo no Programa Alfabetiza Juntos. Nessa parceria, professores, coordenadores e gestores são capacitados com a parceria do SESI e Instituto Ayrton Senna. Tais medidas visam não apenas recuperar conteúdos e habilidades não consolidadas, mas também restabelecer vínculos, resgatar a autoestima dos estudantes e fortalecer sua permanência e sucesso na escola.

A seguir, apresentamos as plataformas mencionadas anteriormente, as quais foram adotadas pela rede municipal de São José dos Campos como estratégias de recomposição da aprendizagem, por meio do uso de inovações tecnológicas

Tabela 3 - Plataformas Tecnológicas Educacionais – Rede Municipal de São José dos Campos

Plataforma	Descrição / Objetivo Educacional	Dispositivos Compatíveis
Khan Academy	Plataforma de aprendizagem gratuita, com foco em Matemática, Ciências e outras áreas. Oferece vídeos, exercícios e relatórios personalizados para estudantes e professores.	Notebook, Tablet, Celular (Android e iOS)
Elefante Letrado	Biblioteca digital com livros infantis organizados por níveis de leitura. Trabalha letramento, fluência e compreensão textual com atividades interativas.	Notebook, Tablet, Celular (Android e iOS)
PLEI (Plataforma de Ensino Integral)	Ambiente virtual com recursos pedagógicos organizados para apoiar o ensino integral. Inclui videoaulas, atividades, sequências didáticas e monitoramento de aprendizagem.	Notebook, Tablet
Árvore de Livros	Plataforma de leitura digital com acervo amplo e variado. Estimula a leitura por prazer e a formação de leitores críticos, com acompanhamento do professor.	Notebook, Tablet, Celular (Android e iOS)

Fonte: Elaborado pela autora

A implantação de mecanismos específicos de recomposição da aprendizagem no período pós-pandêmico não apenas se justifica, mas também se apresenta como medida urgente e necessária diante da magnitude das lacunas pedagógicas geradas pela interrupção abrupta das atividades presenciais. Para além da recuperação tradicional, centrada na repetição de conteúdos, a recomposição

exige uma abordagem estruturada, flexível e articulada com o cotidiano dos alunos, reconhecendo que as perdas não foram homogêneas, mas particulares a cada trajetória escolar.

Figura 1 - Estratégias de reconstrução da aprendizagem

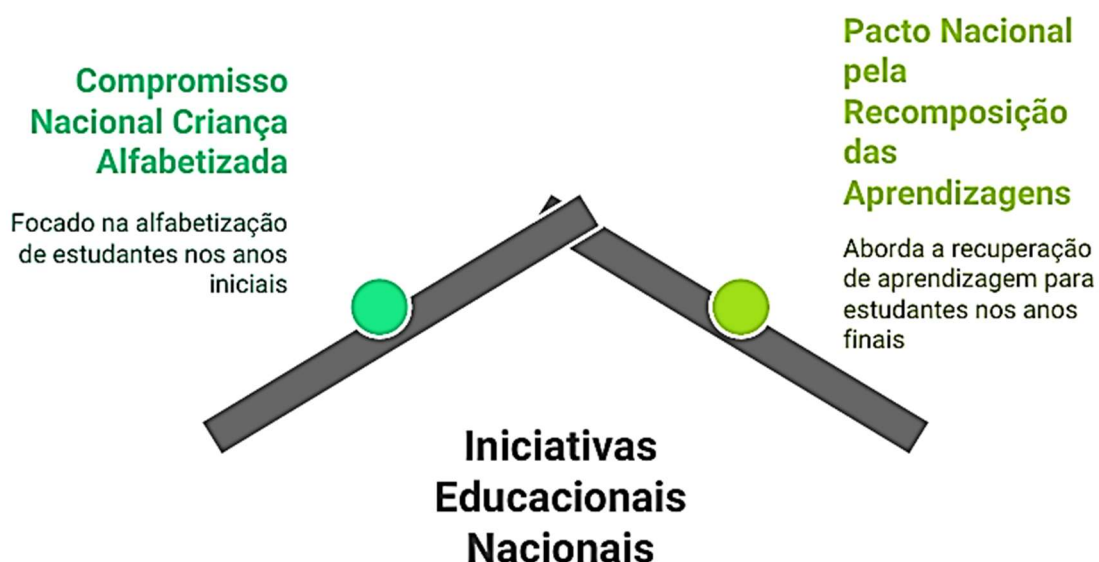


Fonte: elaborada pela autora com auxílio da ferramenta app.napkin.ai

É importante destacar que o município conta com a parceria do Ministério da Educação por meio de dois programas distintos: o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), voltado aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (PNRA), direcionado aos Anos Finais. Ambos fornecem indicadores relevantes que possibilitam a compreensão da realidade de cada escola, permitindo, assim, a realização de intervenções pedagógicas mais assertivas ao longo do processo educativo. O monitoramento é realizado ao longo do ano letivo e segue diferentes estruturas conforme a etapa de ensino. Para os Anos Iniciais (1º ao 5º ano), são aplicadas três avaliações: uma de entrada, uma de percurso e uma de saída. Já nos Anos Finais (6º ao 9º ano), ocorrem duas avaliações: de entrada e de saída. Essas avaliações têm caráter formativo e, por meio dos dados registrados nas plataformas institucionais, é

possível analisar os indicadores de desempenho das escolas da rede municipal, orientando tomadas de decisão pedagógica mais eficazes.

Figura 2 - Iniciativas educacionais nacionais



Fonte: elaborada pela autora com auxílio da ferramenta app.napkin.ai

Conforme argumenta Gatti (2021), o retorno às aulas presenciais requer mais do que a simples reposição de conteúdos; exige escuta ativa, avaliação diagnóstica sensível e uma reorganização curricular pautada nas aprendizagens essenciais. A autora ressalta que “a pandemia explicitou, com intensidade, desigualdades sociais e educacionais que já estavam presentes” (p. 28), e defende que um retorno efetivo às atividades escolares deve estar ancorado em ações estruturadas, articuladas e comprometidas com a promoção da equidade educacional.

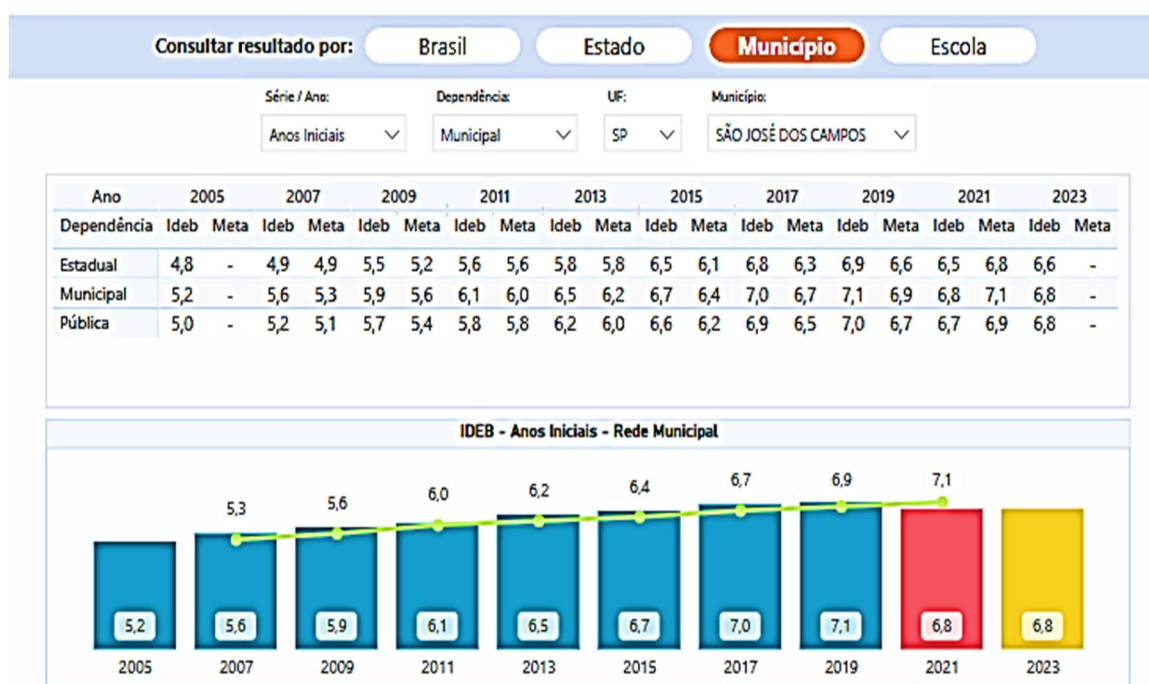
Moran (2020) complementa essa perspectiva ao apontar que os tempos atuais exigem uma educação mais personalizada, com mediações significativas, uso crítico das tecnologias e acolhimento afetivo dos estudantes. Em suas palavras, “não voltaremos à escola como éramos. Precisamos ressignificar o currículo, os tempos escolares, as metodologias e as avaliações, e colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem”. Essa visão está em consonância com os princípios que embasam a reformulação curricular e metodológica empreendida pela rede de São José dos

Campos, cuja proposta busca garantir fluência leitora, protagonismo discente e recuperação significativa dos saberes escolares.

Nesse mesmo sentido, Costin (2021) destaca que a recomposição da aprendizagem é um dos maiores desafios educacionais do século XXI, e requer ação intersetorial, mobilização institucional e envolvimento de toda a comunidade escolar. A autora enfatiza que políticas de recomposição não são “remendos de emergência”, mas estratégias duradouras para reconstruir trajetórias escolares afetadas por uma crise sem precedentes.

A seguir, apresentamos um quadro com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da cidade de São José dos Campos, no período de 2005 a 2023. O Ideb é um indicador que combina as taxas de aprovação escolar, obtidas por meio do Censo Escolar, com as médias de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, avaliadas pelo Saeb. É importante destacar que os resultados de 2021 foram fortemente impactados pela pandemia de COVID-19, que comprometeu de forma significativa as atividades escolares em 2020 e 2021, especialmente no que se refere às taxas de aprovação. Por esse motivo, a análise dos dados desse ano requer atenção especial ao contexto pandêmico.

Gráfico 6 - Resultados do IDEB de São José dos Campos



Fonte:

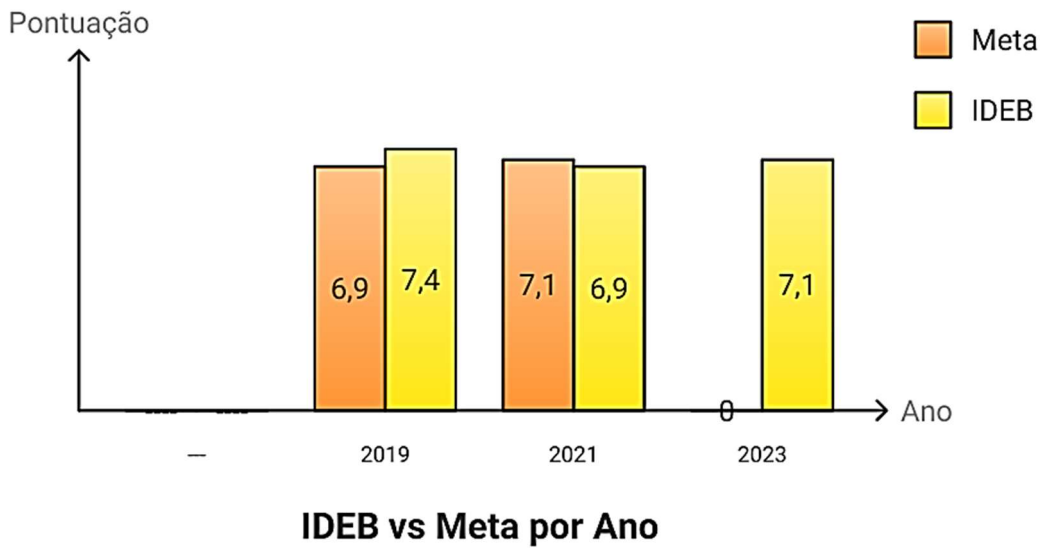
<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaGVhZGZlZS00NmE0LTkwNiUtZjI1YjMyNTVhZGY0IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>

Gráfico 7 - Índices da escola estudada



Fonte: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaGVhZGVjMzlwZWQIM2IzZS00NmE0LTkwNjUtZjI1YjMyNTVhZGY0IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVhZGMwNzc0MzRiZiJ9>

Gráfico 8 - IDEB vs Meta por Ano



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Os resultados do IDEB, acima apresentados, da escola em questão da cidade de São José dos Campos, nos anos de 2019, 2021 e 2023 revelam oscilações importantes nos índices, influenciadas tanto pelo contexto educacional quanto pelas circunstâncias externas. Em 2019, a escola alcançou o índice de 7,4, superando a

meta estipulada para aquele ano, que era de 6,9. No entanto, em 2021, ano diretamente impactado pelos efeitos da pandemia da COVID-19, o IDEB da escola caiu para 6,9, não atingindo a meta projetada de 7,1. Esse resultado reflete as dificuldades enfrentadas durante o período pandêmico, como a interrupção das aulas presenciais, a desigualdade no acesso às tecnologias educacionais e a queda nas taxas de aprovação, conforme já apontado em nota informativa do Inep (2021).

Em 2023, observa-se uma recuperação do índice, que voltou a subir para 7,1. No entanto, diferentemente dos anos anteriores, não houve meta estipulada para o IDEB de 2023, conforme informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De acordo com o portal do IDEB e publicações como o boletim de destaques do movimento Todos Pela Educação (2024), a ausência de metas decorre da transição metodológica e da reformulação dos instrumentos de planejamento educacional, considerando os impactos prolongados da pandemia e a necessidade de revisão dos parâmetros anteriormente utilizados.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Justificativa metodológica: o uso do estudo de caso

Para a investigação proposta nesta tese, voltada à compreensão do fracasso escolar agravado durante o contexto pandêmico, com foco na ausência de recursos tecnológicos e no papel da afetividade na aprendizagem, optou-se pela utilização do estudo de caso como estratégia metodológica central. Essa escolha se justifica, sobretudo, pela necessidade de compreender, em profundidade, a realidade vivida por famílias e alunos em uma situação específica, com atenção às múltiplas determinações históricas, sociais, culturais e subjetivas envolvidas.

Segundo Antonio Carlos Gil (2019, p.135), o estudo de caso é particularmente indicado "quando se deseja estudar intensivamente uma ou poucas unidades, buscando compreendê-las de forma integral". Trata-se de uma abordagem que se diferencia pela profundidade e pela riqueza das informações obtidas, ao possibilitar a imersão em contextos concretos, nos quais os fenômenos não estão isolados, mas se expressam em sua totalidade dinâmica.

Desse modo, o estudo de caso não tem como objetivo a generalização estatística dos resultados, mas sim a generalização analítica, ou seja, a produção de conhecimentos significativos que possam ser compreendidos e aplicados a situações semelhantes. Segundo Yin (2005), esse tipo de generalização permite ampliar a compreensão de fenômenos complexos a partir de contextos específicos, tornando os resultados úteis para análises comparativas em cenários análogos. Gil (2019) também destaca que o estudo de caso possibilita interpretações aprofundadas, voltadas mais à compreensão do caso do que à sua representação numérica.

Essa perspectiva dialoga com os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente com as contribuições de Vygotsky (1991; 2001), para quem o desenvolvimento humano é sempre histórico, social e culturalmente mediado. A aprendizagem não se dá no abstrato, mas no interior de relações concretas, que envolvem as condições materiais da vida, os vínculos afetivos e as interações simbólicas estabelecidas entre sujeitos. Portanto, compreender os impactos da pandemia na trajetória escolar de crianças, a partir da fala das mães, requer uma abordagem metodológica que considere não apenas os dados objetivos, mas também os sentidos subjetivos construídos por seus protagonistas.

Além disso, o estudo de caso permite que a voz das famílias, aqui, especificamente, a voz das mães, seja ouvida com atenção e respeito, aspecto essencial em uma pesquisa que se propõe a discutir o fracasso escolar não como um problema individual, mas como um fenômeno social e historicamente constituído. Como destaca Yin (2005, p.32), o estudo de caso é apropriado para responder a perguntas do tipo "como" e "por que", particularmente quando o pesquisador não tem controle sobre os eventos e quando o foco está em fenômenos contemporâneos inseridos em contextos reais.

Nesse sentido, a metodologia adotada neste trabalho, centrada em questionários com perguntas abertas e fechadas, enviados às mães de alunos da turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, busca recolher percepções, relatos e experiências subjetivas que possam evidenciar os múltiplos fatores associados ao fracasso escolar no período pandêmico. A ausência de entrevistas presenciais, justificada pelas limitações impostas pelo próprio contexto sanitário, foi compensada pela diversidade das respostas coletadas que permitiram identificar padrões, contradições e particularidades relevantes à análise.

Dessa forma, a opção pelo estudo de caso não representa uma escolha casual, mas um posicionamento metodológico coerente com os objetivos da pesquisa e com a complexidade do fenômeno investigado. O fracasso escolar, especialmente no contexto pandêmico, não pode ser plenamente compreendido por meio de abordagens quantitativas ou de recortes isolados da realidade, pois envolve múltiplas dimensões subjetivas, sociais, culturais e tecnológicas que se entrelaçam na experiência concreta dos sujeitos. O estudo de caso, ao permitir uma imersão aprofundada em um contexto particular, possibilita a escuta sensível das mães e o entendimento das condições históricas, materiais e afetivas que impactaram a aprendizagem das crianças. Trata-se, portanto, de uma escolha metodológica que valoriza a singularidade como via de acesso ao universal, respeitando os sentidos atribuídos pelos sujeitos e contribuindo, criticamente, para o debate educacional mais amplo.

4.2 Metodologia

A presente pesquisa configura-se como um estudo de caso de natureza qualitativa, cujo objetivo é compreender a constituição histórica do fenômeno do fracasso escolar no contexto da pandemia de COVID-19, tomando como base a experiência de uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acompanhada por dois anos consecutivos em uma escola da rede municipal situada na periferia de São José dos Campos, estado de São Paulo. Tratava-se de um mesmo grupo de alunos, mantido ao longo do período investigado, em etapa inicial do processo de alfabetização, cuja trajetória escolar foi diretamente impactada pelas condições impostas pelo ensino remoto emergencial. Esse recorte permitiu observar, com maior precisão, os efeitos da pandemia sobre as aprendizagens e o agravamento de dificuldades que podem ter contribuído para o fracasso escolar.

O estudo de caso mostra-se uma estratégia metodológica adequada para análises que buscam apreender fenômenos complexos inseridos em contextos específicos, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto se mostram imprecisos (YIN, 2005). Como observa Stake (2011), esse tipo de abordagem possibilita captar a singularidade das situações vividas, sendo particularmente eficaz em pesquisas educacionais centradas nas experiências dos sujeitos. Nesse mesmo sentido, Merriam (2002) reforça a pertinência do estudo de caso para a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes às suas vivências.

Inicialmente, foram convidadas trinta (30) mães de alunos pertencentes à referida turma. Contudo, apenas um terço desse total manifestou concordância em participar do estudo, resultando na adesão de dez (10) mães, compondo assim o grupo de respondentes. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário enviado digitalmente, cujas respostas subsidiaram as análises desenvolvidas neste estudo.

A baixa adesão pode ser compreendida à luz de diferentes fatores que, em conjunto, dificultam o envolvimento das famílias em investigações acadêmicas. Entre eles, destacam-se o receio quanto ao uso e à confidencialidade dos dados, o medo de envolvimento com instituições formais, as dificuldades técnicas com o

preenchimento de formulários digitais e as barreiras socioculturais e institucionais historicamente associadas à baixa participação familiar em pesquisas educacionais.

Com o intuito de assegurar o anonimato das participantes e a confidencialidade das informações, foi adotado um sistema de codificação, identificando as mães como M1 a M11, com a exclusão da sigla M9 por motivo de duplicidade.

O questionário (Apêndice I) foi disponibilizado via WhatsApp, por meio da plataforma Google Forms, conforme previamente acordado com as participantes. O tempo estimado para o preenchimento variou entre 20 e 30 minutos, abrangendo questões fechadas e abertas sobre aspectos relacionados à vivência escolar de seus filhos durante o período de ensino remoto.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, conforme Parecer nº 5.470.655. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue e recolhido pessoalmente de cada participante, conforme consta nos anexos (Anexo I – Parecer Consubstanciado, Anexo II – TCLE).

A escolha dessa metodologia teve como propósito captar as percepções familiares sobre o processo de ensino-aprendizagem em um contexto atípico, especialmente no que se refere aos desafios do acompanhamento escolar, às dificuldades de acesso às tecnologias digitais e ao suporte pedagógico e emocional recebido. De forma complementar, realizou-se uma análise documental com base nas sondagens diagnósticas de escrita aplicadas pela professora da turma, permitindo, a partir da psicogênese da língua escrita, identificar as hipóteses de escrita⁴ em que os alunos se encontravam. A articulação entre os dados oriundos dos questionários e as evidências documentais possibilitou uma análise mais abrangente dos fatores que contribuíram para a intensificação do fracasso escolar durante o ensino remoto.

Para a análise dos dados, optou-se pela técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), com a organização em categorias temáticas que refletissem

⁴ Para fins de esclarecimento, destacamos que Magda Soares, uma das principais referências brasileiras no campo da alfabetização e do letramento, discute a construção das hipóteses de escrita pelas crianças. Segundo a autora, ao serem expostas ao universo da linguagem escrita, as crianças elaboram hipóteses acerca de seu funcionamento, mesmo antes de passarem por um processo formal de alfabetização. Essas hipóteses correspondem a diferentes níveis de compreensão da relação entre fala e escrita (SOARES, 2004). Voltaremos a falar sobre as hipóteses de escrita na Seção das análises.

os objetivos da pesquisa. As categorias emergiram da recorrência dos conteúdos presentes nas falas das mães e nos documentos analisados, permitindo a articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico adotado. Essa abordagem possibilita, como enfatiza Bardin (2006), uma interpretação sistemática das mensagens, buscando os sentidos explícitos e implícitos nelas contidos. Segundo a autora, trata-se de uma “hermenêutica controlada”, baseada na dedução e na inferência, que equilibra objetividade e subjetividade na análise (BARDIN, 2006, p. 9).

A autora ainda salienta o papel do pesquisador como alguém que busca o “não-dito”, aquilo que está oculto nas mensagens, realizando um trabalho minucioso de desvelamento dos sentidos (BARDIN, 2006, p. 9). Essa técnica permite, a partir das análises, retornar às causas e efeitos dos fenômenos observados (p. 22), sendo considerada um instrumento versátil e aplicável a diferentes campos de investigação. Como afirma Bardin (2006, p. 31), trata-se de um “conjunto de técnicas de análise das comunicações”, adaptável aos mais diversos conteúdos. Sua finalidade é classificar e ordenar os elementos do material analisado, permitindo a construção de inferências a partir de indicadores, quantitativos ou não, que revelam estados, dados e fenômenos. Por isso, a autora compara o analista a um arqueólogo que, a partir de vestígios, reconstrói significados (BARDIN, 2006, p. 38-39).

O presente estudo foi desenvolvido com uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pertencente a uma escola pública localizada na periferia da cidade de São José dos Campos. Tratava-se de um grupo que permaneceu junto por dois anos consecutivos, com faixa etária predominante entre 8 e 9 anos. A seleção dessa turma deve-se ao fato de estar em uma etapa crucial do processo de alfabetização, profundamente impactada pelas limitações impostas pelo ensino remoto emergencial. No retorno às atividades presenciais, foi possível observar dificuldades significativas no desenvolvimento da leitura e da escrita, evidenciando os prejuízos ocasionados pela ausência da escola e pela desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos.

A escolha por essas participantes, as mães dos alunos da turma, justifica-se pelo papel fundamental que desempenharam no acompanhamento escolar de seus filhos durante o período remoto. Como responsáveis diretas pela mediação entre os estudantes e a escola, vivenciaram de forma intensa os desafios impostos pela

pandemia à aprendizagem, à rotina familiar e ao vínculo com a instituição escolar, o que as tornou fontes privilegiadas de informação.

Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos principais:

- **Questionários** aplicados às mães, com perguntas abertas e fechadas que abordavam temas como a rotina de estudos das crianças, o acesso às tecnologias digitais, o suporte pedagógico recebido e os vínculos afetivos com a escola e os docentes.
- **Análise documental** das sondagens diagnósticas de escrita realizadas pela professora da turma, com base na psicogênese da língua escrita, identificando os níveis em que os alunos se encontravam (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético) durante o período analisado.

A análise dos dados foi guiada pelos objetivos do estudo e pelo referencial teórico adotado, permitindo a articulação entre os conteúdos coletados e as reflexões sobre fracasso escolar, desigualdade no acesso à tecnologia, afetividade no processo educativo e práticas pedagógicas no contexto pandêmico. A triangulação entre os questionários e os registros documentais contribuiu para uma compreensão mais consistente da problemática.

Resumo da Metodologia:

Tipo de pesquisa: qualitativa, com delineamento de estudo de caso (Yin, 2005; Stake, 2011; Merriam, 2002).

Contexto e participantes: 10 mães de alunos de uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia de São José dos Campos.

Instrumentos de coleta: questionário (Apêndice I) e análise documental das sondagens de escrita.

Análise dos dados: análise de conteúdo (Bardin, 2016), com definição das categorias a partir do material empírico.

5. ANÁLISES DOS RESULTADOS

5.1. Análise e discussão

O processo de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), se estrutura em três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta pesquisa, a pré-análise consistiu em uma leitura flutuante dos dados, ou seja, questionários e sondagens de escrita. Nessa etapa, também foram elaboradas as categorias de análise, com base nos indicadores observados. Na fase seguinte, de exploração do material, procedeu-se à categorização temática, adotando-se como eixos analíticos os aspectos cultural, social, econômico e a visão da escola, considerando-se os elementos presentes, sobre as crianças participantes, sempre de acordo com as falas das mães. Posteriormente, foi realizada a classificação e enumeração dos dados, por meio da identificação dos sujeitos (M1 até M11 conforme já descrito na análise das mães na Seção 4.2) e das recorrências nos discursos analisados. Por fim, na etapa de tratamento dos resultados, foi realizada a análise interpretativa fundamentada no referencial teórico da pesquisa, possibilitando a construção de inferências e, em seguida, a formulação das conclusões.

5.2. Das mães

A discussão proposta neste trabalho tem como ponto de partida a articulação entre os aspectos culturais, sociais e econômicos, bem como a concepção de escola presente nas respostas dos questionários aplicados às mães dos alunos que compõem o corpus desta pesquisa. A categorização desses dados possibilitou a realização de uma análise de conteúdo conforme os fundamentos metodológicos propostos por Laurence Bardin (2016), cuja abordagem se mostra pertinente para a interpretação sistemática e objetiva dos conteúdos manifestados nas falas das respondentes.

Para conduzir essa análise de forma fundamentada, é necessário explicitar como cada um desses aspectos cultural, social, econômico e escolar (visão e concepção que se tem da escola) é compreendido no contexto desta pesquisa, à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Essa abordagem teórica, representada

principalmente pelos estudos de Lev S. Vygotsky (2001), reconhece que o desenvolvimento humano é profundamente influenciado pelas condições sociais, históricas e culturais nas quais o sujeito está inserido. De acordo com Vygotsky, o indivíduo constitui-se nas interações sociais, sendo que todo desenvolvimento ocorre mediado pela relação com o outro, em contextos histórico e culturalmente situados. Assim, compreendemos que a análise dos dados não pode se dissociar dessas dimensões estruturantes da experiência humana, uma vez que é justamente na inter-relação entre o sujeito e seu meio que emergem os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

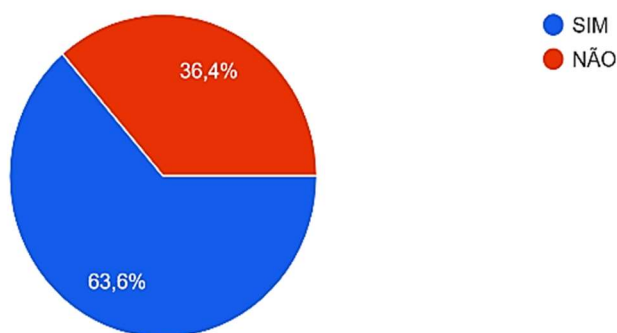
Dessa forma, se torna essencial considerar esses aspectos na investigação sobre o fracasso escolar e suas implicações no contexto pandêmico, pois eles revelam não apenas as condições objetivas enfrentadas pelas famílias, mas também os sentidos atribuídos por elas à escola e ao processo educativo. Na sequência, trataremos da análise e reflexão desses aspectos com trechos e depoimentos das mães participantes desta pesquisa. No entanto, visando preservar a identidade das participantes e garantir o sigilo das informações, adotou-se um sistema de codificação, nomeando-as de M1 a M11, com a exclusão da sigla M9 por motivo de duplicidade.

No que se refere ao aspecto cultural, este trabalho considera elementos como o envolvimento da família em atividades culturais que possam, de alguma forma, impactar a formação das crianças, tais como o hábito de leitura, a frequência a espaços culturais como cinema e teatro, a participação em festas populares, a vivência religiosa, bem como a valorização dos estudos por meio de estímulos e apoio ao processo de aprendizagem no ambiente doméstico. Esse aspecto é compreendido, à luz da abordagem histórico-cultural, como um dos pilares fundamentais na constituição do sujeito.

Quando questionadas sobre o hábito da leitura, a análise qualitativa dos dados revela uma diversidade de interesses entre as mães que declararam manter esse costume. Destacam-se, em especial, leituras relacionadas a temas religiosos e espirituais, como a Bíblia, o que sugere uma forte ligação afetiva e cultural com práticas religiosas. Esse vínculo pode exercer influência direta na transmissão de valores familiares e educacionais. Também foram mencionadas leituras de livros de autoajuda e romances, indicando uma busca por autocompreensão, entretenimento e expressão emocional, refletindo aspectos da vida cotidiana e do lazer. Outras mães

relataram o hábito de ler materiais pedagógicos e didáticos, o que sugere envolvimento direto com a educação formal ou acompanhamento atento do percurso escolar dos filhos.

Gráfico 9 – Hábitos de leitura das mães



Fonte: elaborado pela autora

O gráfico indica que a maioria das mães possui o hábito de leitura, ainda que boa parte dessa prática se concentre em textos religiosos. Esse comportamento pode ter impacto positivo na formação dos filhos enquanto leitores, uma vez que, conforme destacam Leite e Colombo (2018, p. 512),

A leitura literária é uma prática social da qual o indivíduo apropria-se a partir da interação com o 'outro', sendo a mediação da família uma das possíveis condições determinantes para se estabelecer uma relação afetiva positiva entre o sujeito e a prática da leitura de textos literários. A mediação familiar, portanto, pode se constituir como um dos pilares fundamentais na formação do leitor autônomo.

Esse entendimento está alinhado ao conceito de mediação desenvolvido por Vygotsky (1998), segundo o qual o sujeito apropria-se dos elementos culturais por meio da interação social. A linguagem, como sistema simbólico central, desempenha papel essencial nesse processo. Ao ser internalizada, a fala transforma-se em pensamento verbal, permitindo a assimilação de conteúdos e objetos culturais. Essa dinâmica possibilita o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, sendo concretizada pela ação de agentes mediadores, como a família e os contextos socioculturais, aspectos destacados nesta pesquisa como categorias centrais de análise.

Essa prática revela uma familiaridade com o texto escrito que, mesmo quando voltada para o universo adulto, pode contribuir para o ambiente de letramento da criança. Magda Soares (2004) destaca a importância da presença do letramento no cotidiano familiar, independentemente da escolarização formal, apontando que o contato da criança com adultos leitores favorece o desenvolvimento de uma relação positiva com a linguagem escrita.

Contudo, é necessário observar que a leitura compartilhada com os filhos ou o uso da leitura para fins educativos infantis não foi explicitamente mencionada pelas participantes da pesquisa. Assim, embora o hábito esteja presente na vida de muitas mães, ainda é possível que o letramento familiar esteja restrito ao espaço individual ou religioso, não se configurando como uma prática de mediação ativa entre adultos e crianças conforme observamos na fala de M4 “Leio romances e suspense e, no momento, materiais pedagógicos”.

Em relação à música, nota-se a forte presença da cultura popular e da religiosidade. Gêneros como sertanejo, gospel, forró e MPB aparecem com frequência, revelando um universo simbólico carregado de afetividade, tradição e identidade. Esses elementos culturais são relevantes no processo educativo, pois a escola, ao reconhecer e valorizar o repertório dos estudantes, estabelece uma ponte significativa entre o conhecimento sistematizado e as experiências vividas no seio familiar. Ainda assim, a convivência com diferentes gêneros musicais representa um elemento importante de formação da oralidade e da memória auditiva da criança, contribuindo indiretamente para sua apropriação do sistema de escrita, conforme destaca Emília Ferreiro (2001). A música, além disso, é uma ferramenta rica para a aquisição de ritmo, entonação e estrutura frasal, considerados como aspectos fundamentais para a leitura e a escrita.

Quanto ao acesso ao cinema, seis famílias (M2, M3, M6, M7, M10 e M11) afirmaram frequentar salas de exibição, enquanto quatro disseram não ter esse hábito. As justificativas apontam principalmente para fatores como falta de recursos financeiros, desemprego e escassez de tempo. Apesar disso, é importante ressaltar que muitas dessas famílias consomem filmes por meio de canais pagos ou serviços de streaming, demonstrando apreço pela cultura audiovisual, mesmo que adaptada às condições do lar. Isso reforça a ideia de que a valorização da cultura está presente, ainda que mediada por limitações materiais.

No entanto, o acesso a espaços culturais formais, como teatros e museus, é extremamente limitado. Apenas uma família (M2) relatou frequentar tais ambientes. Dentre os motivos citados para essa ausência estão o desconhecimento, o desinteresse, a falta de costume e as dificuldades financeiras. Esse dado merece atenção, pois revela o distanciamento de muitas crianças de experiências culturais que poderiam enriquecer seu repertório simbólico e ampliar suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento integral. Vemos pela fala das mães que a parte financeira é um dificultador para se frequentar esses espaços: M1: “Pelos valores dos ingressos. Caros” e M4: “Por falta de costume mesmo”.

O fator financeiro foi mencionado de maneira recorrente, evidenciando o custo elevado como um impedimento para o acesso a esses espaços. A mãe M1 afirmou que deixa de frequentar “pelos valores dos ingressos”, considerando-os caros. A mãe M4 foi direta ao apontar o motivo como “financeiro”, enquanto a M7 reforçou que “às vezes falta dinheiro”. Essas falas demonstram que o acesso à cultura ainda está condicionado a condições materiais que muitas vezes excluem as famílias em situação de maior vulnerabilidade.

Além da questão econômica, a falta de tempo também se mostrou um obstáculo relevante. A M5 justificou sua ausência nesses espaços dizendo que há uma “falta de tempo”, sentimento compartilhado pela M7, que também declarou estar “sem tempo”. A sobrecarga das rotinas familiares, especialmente de mães que muitas vezes acumulam múltiplas funções, pode explicar essa dificuldade em conciliar atividades culturais com outras demandas cotidianas.

Outro fator apontado diz respeito à falta de hábito ou costume de frequentar tais espaços, a M6 revelou que a ausência de participação ocorre “por falta de costume mesmo”, o que sugere uma lacuna na formação cultural ao longo da vida, possivelmente refletindo a ausência de incentivos escolares ou comunitários para esse tipo de vivência. A mãe M10 compartilhou que o filho “só foi no teatro 2 vezes, quando era menor”, o que reforça a ideia de que essas experiências, quando ocorrem, são pontuais e não se mantêm ao longo do tempo.

Por outro lado, a falta de interesse também apareceu como motivo, evidenciando dimensões subjetivas da escolha cultural. A mãe M11 foi objetiva ao afirmar que “nunca tivemos interesse”, enquanto a M8 declarou: “não gostamos”, revelando que, além das barreiras objetivas, há também aspectos ligados às

preferências pessoais ou à ausência de identificação com os conteúdos oferecidos nesses espaços.

Por fim, vale destacar que nem todas as respostas foram negativas. A mãe M2 respondeu afirmativamente: “minha resposta foi sim”, indicando que, apesar dos desafios, há famílias que conseguem acessar esses espaços. A M3, por sua vez, disse: “ainda não tivemos oportunidades de ir ao museu, mas já fomos ao circo”, sugerindo abertura para experiências culturais, embora ainda limitadas.

Essas falas demonstram que a participação em atividades culturais está diretamente ligada a uma combinação de fatores sociais, econômicos, estruturais e subjetivos. Os passeios mais mencionados são visitas a parques, praças, casas de parentes e locais com piscina. Isso indica uma preferência por atividades de lazer acessíveis ou gratuitas. Em alguns relatos, aparecem também viagens e idas a jogos de futebol, sugerindo um esforço das famílias para proporcionar momentos de recreação, mesmo diante de limitações financeiras. Tais práticas reforçam a importância de políticas públicas sensíveis às realidades familiares, capazes de integrar o lazer popular como recurso pedagógico e formativo no cotidiano escolar, além de ações educativas que incentivem o interesse e o hábito desde a infância.

A análise das respostas revela como essas limitações impactam o acesso à cultura e ao lazer no cotidiano das famílias, o que pode repercutir negativamente na construção do repertório simbólico das crianças. Segundo Libâneo (2012), a desigualdade de acesso à cultura está entre os fatores estruturais que influenciam o desempenho escolar, uma vez que a escola tende a valorizar práticas e saberes nem sempre compartilhados pelas famílias de origem popular.

Esse conjunto de informações evidencia a complexidade dos ambientes familiares em que as crianças estão inseridas. Embora se perceba a existência de práticas de cuidado, afeto e convivência, há também restrições significativas quanto ao acesso a bens culturais e educacionais, além de limitações financeiras. Essas condições afetam diretamente o envolvimento da família com a escola e o processo formativo dos filhos.

Constatamos pelas respostas das mães que todas as crianças assistem à televisão, o que evidencia seu papel central como meio de entretenimento, especialmente em famílias com acesso limitado a outras formas de lazer. No contexto brasileiro, conforme apontam Enes e Luchhini (2016), diversos estudos revelam que

estudantes permanecem expostos à televisão por longos períodos, o que contribui para o aumento do sedentarismo e para a redução do interesse por outras atividades, em especial aquelas relacionadas ao aprendizado. O tempo excessivo diante da TV pode prejudicar a capacidade de concentração, a disposição para os estudos e a participação em práticas mais ativas e criativas, como brincadeiras, leituras ou tarefas escolares.

Embora a televisão possa representar uma importante fonte de informação e entretenimento, seu uso desregulado tem se mostrado um fator que interfere negativamente no desempenho escolar. Os dados da presente pesquisa indicam que muitas crianças realizam suas tarefas escolares em ambientes onde a televisão permanece ligada, o que compromete a qualidade do estudo, dificultando o foco e a assimilação dos conteúdos.

Ademais, a exposição prolongada à televisão tende a diminuir o tempo destinado às atividades escolares e à convivência familiar e social ativa, favorecendo o desenvolvimento de hábitos passivos e a desvalorização do estudo como elemento essencial da rotina diária. Diante desse cenário, torna-se fundamental que a família e a escola orientem os estudantes quanto à gestão do tempo e à criação de ambientes mais adequados à aprendizagem. Tal realidade reforça a necessidade de um acompanhamento atento e de uma mediação crítica por parte dos adultos em relação aos conteúdos assistidos, a fim de promover um uso mais consciente, equilibrado e educativo das mídias audiovisuais.

Encerrando a análise do aspecto cultural, os dados revelam que os contextos familiares investigados são atravessados por limitações socioeconômicas, mas também por práticas significativas de convivência e resistência cultural. Apesar do acesso restrito a bens culturais formais, observa-se o empenho das mães em garantir momentos de lazer, leitura e interação no ambiente doméstico.

Sob a ótica da alfabetização como prática social e cultural — conforme defendem Emilia Ferreiro (2001) e Magda Soares (2004) —, é possível afirmar que esses lares oferecem experiências culturais parciais, frequentemente desarticuladas das demandas escolares. Tal realidade reforça a necessidade de que a escola reconheça e valorize os saberes e práticas das famílias, promovendo uma mediação pedagógica mais sensível às diferenças culturais e às trajetórias de vida dos estudantes.

Como propõe Vygotsky (2001), o desenvolvimento pleno da criança depende de sua inserção em ambientes culturalmente ricos e afetivamente significativos. Dessa forma, a ampliação do acesso das famílias a bens culturais deve ser uma meta não apenas da política educacional, mas também das políticas sociais mais amplas. Para o autor, a cultura não se configura apenas como um cenário externo ao indivíduo, mas constitui o próprio conteúdo do desenvolvimento psicológico. Os valores, as crenças, as práticas educativas e as linguagens presentes no cotidiano das famílias, especialmente das mães, foco dos questionários analisados nesta pesquisa, exercem um papel determinante na forma como elas percebem o mundo, interagem com seus filhos e se relacionam com a escola. Assim, a cultura atua como mediadora essencial na construção do conhecimento e na formação da identidade dos sujeitos, sendo, portanto, um elemento estruturante a ser considerado na análise dos dados desta pesquisa.

No que se refere ao aspecto social, a análise dos questionários teve como objetivo compreender a constituição do grupo familiar e, em especial, o papel exercido pela mãe na educação dos filhos. Procurou-se observar se há envolvimento materno na realização das tarefas escolares das crianças, bem como identificar a existência de uma rede de apoio disponível para mães que são arrimo de família, especialmente em situações de necessidade. Um ponto que também se revelou relevante diz respeito ao grau de escolaridade das mães, fator que pode influenciar significativamente a forma como elas se relacionam com a escola e as expectativas que nutrem em relação a essa instituição.

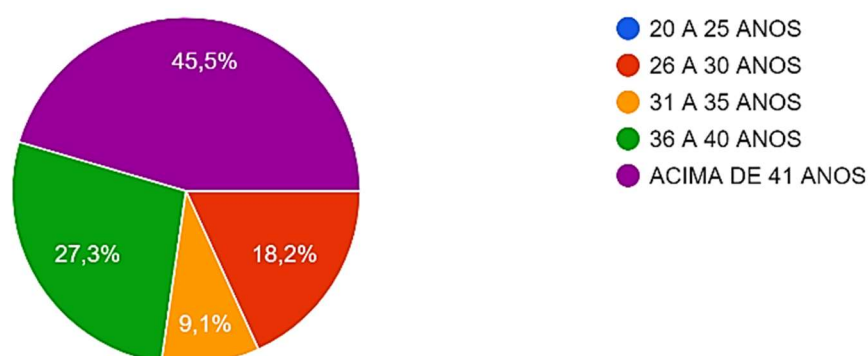
Sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, o aspecto social assume um papel central no processo de desenvolvimento humano. Vygotsky (2001) destaca que as funções psicológicas superiores não são inatas, mas constituídas nas relações sociais. Em sua formulação clássica, o autor afirma que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual” (VYGOTSKY, 2001, p. 111). Isso significa que o desenvolvimento ocorre inicialmente na interação com o outro, para depois ser internalizado pelo sujeito.

Os aspectos sociais que envolvem a vida cotidiana das crianças têm influência direta na sua trajetória escolar. A forma como a família organiza o tempo e o espaço para o estudo, as rotinas de sono, os cuidados com a saúde e os vínculos

afetivos moldam as condições em que a aprendizagem acontece. Dessa forma, as dinâmicas familiares, as interações estabelecidas no cotidiano e as condições sociais que envolvem a mãe e seu contexto de vida influenciam diretamente os modos como ela acompanha e participa da vida escolar dos filhos. Compreender essas relações é, portanto, fundamental para uma análise que busque evidenciar as raízes sociais do fracasso escolar, sobretudo em contextos marcados por vulnerabilidades agravadas pela pandemia.

Iniciamos a análise do aspecto social com uma reflexão sobre a faixa etária das participantes. A leitura do gráfico revela que a maioria (45%) tem mais de 41 anos, caracterizando um grupo predominantemente composto por mães mais maduras. Em contraste, apenas 18% têm menos de 30 anos, o que pode influenciar tanto a relação com a escolarização dos filhos quanto o grau de envolvimento com a escola durante o período de ensino remoto, conforme destacado abaixo.

Gráfico 10 – Faixa etária das participantes.



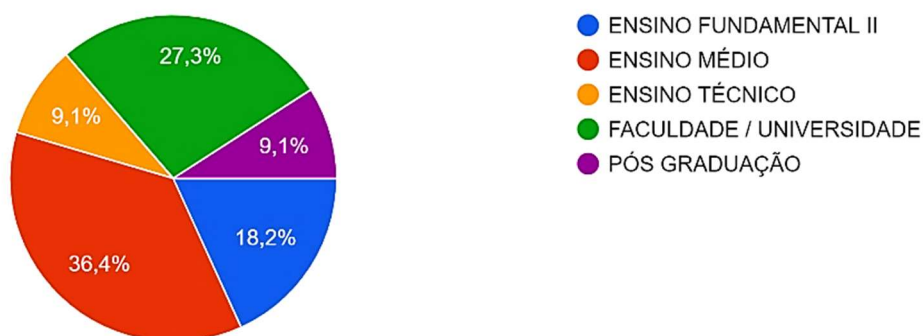
Fonte: elaborado pela autora.

Essa diversidade revela diferentes capitais culturais, o que, segundo Vygotsky (2001), influencia diretamente a forma como as mães interpretam e participam do processo educacional dos filhos.

Em relação à escolaridade, a maioria das mães cursou apenas o Ensino Médio (36,4%), seguida por aquelas com formação em nível superior (27,3%). Apenas uma pequena parcela possui pós-graduação (9,1%). Esse perfil indica um nível educacional intermediário, o que pode influenciar tanto a capacidade de apoiar o processo de aprendizagem em casa quanto a compreensão das exigências escolares,

especialmente durante o ensino remoto, conforme podemos observar no gráfico abaixo.

Gráfico 11 – Nível de escolaridade das mães



Fonte: elaborado pela autora

No tocante a números e faixa etária de filhos e condições de moradia, os dados levantados junto às mães participantes da pesquisa revelam um retrato significativo das condições familiares enfrentadas durante o período pandêmico, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento escolar dos filhos. O número de filhos por família varia entre 1 e 5, com destaque para aquelas que possuem 2 ou 3 filhos (M1, M2, M6, M10), o que pode facilitar um acompanhamento mais próximo. Em contrapartida, há casos de mães com quatro ou mais crianças (M3, M4, M5, M7): “Tenho 4 filhos: 12 anos, 08 anos, 04 anos e 01 ano.”(M3). “Tenho 5 netos: 4, 6, 9 anos...”(M5), o que implica uma sobrecarga significativa, especialmente quando acumulado com outras tarefas domésticas ou profissionais.

Essa realidade evidencia a sobrecarga das mães, que precisaram conciliar tarefas domésticas, trabalho e acompanhamento de múltiplas crianças em atividades escolares, muitas vezes em séries diferentes e com demandas pedagógicas específicas. A faixa etária dos filhos também demonstra a complexidade da rotina dessas famílias. A maioria das crianças está entre 4 e 13 anos, idade em que a dependência do adulto para o desenvolvimento escolar é mais acentuada. A presença de filhos mais novos ou mais velhos no mesmo domicílio adiciona um nível extra de dificuldade, exigindo das mães uma organização intensa para atender às necessidades de todos os membros da família como é o caso da mãe M7, pois cuida

de um filho de 9 anos e de dois adultos de 23 e 33 anos, o que sugere um acúmulo intergeracional de cuidados.

No que diz respeito à moradia, sete mães (M3, M4, M5, M6, M8, M10 e M11) residem em casa própria, enquanto cinco vivem em imóveis alugados ou emprestados. Embora a posse da casa possa oferecer certa estabilidade, isso não garante melhores condições para o estudo remoto, especialmente quando associada à limitação de espaço e ausência de infraestrutura tecnológica. O número de moradores por residência reforça esse aspecto: a média de quatro pessoas por casa, com casos que chegam a até nove moradores, aponta para ambientes domésticos muitas vezes compartilhados e barulhentos, que dificultam a concentração das crianças e a organização de uma rotina de estudos estruturada.

O hábito de realizar refeições juntos, presente em nove das dez famílias, é um indicativo positivo de convivência e interação familiar. Este momento, embora simples, representa um espaço potencial para o fortalecimento de vínculos e, por consequência, para o apoio emocional às crianças, especialmente em períodos de crise como o enfrentado durante a pandemia. A exceção, de uma família que relatou “quase nunca” realizar refeições em conjunto, destaca que nem todas as casas compartilham das mesmas possibilidades de organização e convivência, o que pode impactar também no acompanhamento escolar.

A análise das respostas das famílias sobre a rotina doméstica e os hábitos das crianças revela aspectos significativos sobre o ambiente socioafetivo e os contextos de desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à socialização, à ludicidade e ao suporte familiar ao processo educacional. A divisão quase equilibrada entre famílias biparentais e monoparentais (6 e 4, respectivamente) sugere uma diversidade de arranjos familiares que impactam diretamente no acompanhamento das tarefas escolares, na organização das rotinas e na divisão das responsabilidades cotidianas.

As atividades favoritas das crianças em casa concentram-se majoritariamente em brincadeiras com bonecos e jogos, assistir TV e utilizar dispositivos eletrônicos. Tais práticas indicam um envolvimento expressivo com atividades lúdicas e audiovisuais, com destaque para o uso de telas, o que se alinha a uma tendência contemporânea, mas também levanta preocupações quanto ao tempo de exposição e à qualidade dos conteúdos consumidos. Brincadeiras criativas,

como desenhar, montar e inventar, aparecem em menor número, apontando para a necessidade de estímulos mais variados no ambiente doméstico.

A maioria das crianças realiza as tarefas escolares em mesas localizadas na cozinha ou na sala (M2, M3, M4, M6, M7, M8 e M9), o que indica que esses espaços são os mais acessíveis dentro dos lares. Apenas três crianças contam com um quarto ou cantinho específico para estudar, evidenciando a limitação de espaços adequados e silenciosos para a concentração e o rendimento escolar. Essa situação é ainda mais crítica quando se considera o número de moradores por residência e o uso compartilhado de aparelhos eletrônicos, já apontados nesta pesquisa como desafios enfrentados pelas famílias.

Além disso, os horários de sono apresentados apontam para uma rotina que nem sempre favorece o desenvolvimento escolar. Apenas três crianças dormem antes das 22h, enquanto a maioria (8) dorme entre 22h e depois das 23h. Essa prática pode comprometer significativamente a atenção, a memória e a disposição para o estudo no dia seguinte. Apesar de a maioria acordar entre 8h e 10h, o que pode indicar certa compensação do tempo de descanso, essa rotina mais flexível nem sempre é compatível com as exigências escolares, especialmente em ambientes educacionais que mantêm cronogramas fixos. O horário de acordar também varia entre 6h e 10h, havendo casos em que o tempo de sono é insuficiente para a faixa etária, o que pode comprometer funções cognitivas essenciais como atenção, memória e regulação emocional. De acordo com Vygotsky (1991), a aprendizagem escolar depende da plena atividade das funções psicológicas superiores, e essas, por sua vez, estão interligadas ao bem-estar físico e emocional da criança. Como observa Trindade, Ramos (2020):

O sono é um fator determinante de saúde em crianças e adolescentes; a privação do sono tem sido relacionada a efeitos negativos em diversos domínios, tais como no desempenho cognitivo e acadêmico, na regulação emocional e do comportamento, e no risco de quedas acidentais e de obesidade.(p.3)

As informações referentes à rotina doméstica das crianças, especialmente no que diz respeito ao local de estudo e aos horários de sono e vigília, revelam aspectos fundamentais que impactam diretamente no processo de aprendizagem,

sobretudo em contextos de ensino remoto ou híbrido. Essa realidade demonstra a necessidade de ações coordenadas entre escola e família no sentido de orientar e apoiar a organização da rotina doméstica das crianças. Estratégias como a promoção da higiene do sono, a criação de um ambiente propício ao estudo, mesmo que improvisado, e a flexibilização de horários escolares quando possível, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, são fundamentais para reduzir desigualdades e promover a equidade no processo educativo. A pedagogia da presença e a personalização do ensino, pilares teóricos desta tese, ganham ainda mais relevância diante desses dados, ao reconhecerem e valorizarem as condições reais de vida das crianças como parte do processo pedagógico. Dessa forma, a participação em programas sociais e o acompanhamento médico, também, foram observados dentro do aspecto social.

Com base nos dados apresentados pelas mães, apenas 3 das 10 famílias participantes afirmaram que seus filhos frequentam ou já frequentaram a FUNDHAS (Fundação Hélio Augusto de Souza), enquanto a maioria, 7 famílias (M1, M3, M4, M5, M6, M8, M10 e M11), nunca tiveram acesso ao programa. A FUNDHAS, mantida pela Prefeitura de São José dos Campos, é o maior programa social da cidade, atendendo cerca de 6.000 crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos, com atividades no contraturno escolar em 16 unidades distribuídas por todas as regiões urbanas. Embora não seja obrigatória, a FUNDHAS representa uma importante alternativa de apoio para famílias que buscam suporte educacional e social.

A baixa adesão entre os respondentes pode refletir diferentes fatores, como localização das unidades, disponibilidade de vagas, desconhecimento do programa, ou ainda incompatibilidade com a rotina familiar. Não se trata, portanto, de uma ausência generalizada de política pública, mas de uma limitação no alcance ou na efetividade da comunicação e articulação com as famílias. Considerando o contexto do ensino remoto e o aprofundamento das desigualdades, programas como a FUNDHAS podem representar um espaço complementar valioso para o desenvolvimento pedagógico, social e emocional dos alunos.

Essas informações reforçam o argumento central da tese: o fracasso escolar durante e após o ensino remoto não pode ser compreendido fora do contexto das condições sociais, econômicas, de saúde e de acesso a políticas públicas que estruturam a vida das famílias. Fortalecer programas de apoio socioeducativo, como

a FUNDHAS, e garantir o acesso equitativo aos serviços de saúde são medidas fundamentais para reduzir desigualdades e prevenir a exclusão escolar.

No que diz respeito à saúde das crianças, 3 famílias relataram a realização de tratamentos médicos, envolvendo psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista e controle de colesterol, enquanto 7 famílias (M1, M3, M5, M7, M8, M10 e M11) afirmaram não realizar acompanhamento especializado. Esses dados sugerem que, apesar da presença de demandas específicas, o acesso a serviços de saúde ainda é limitado, seja por dificuldades econômicas ou pela insuficiência da rede pública de atendimento. Essa realidade reforça a importância de a escola estabelecer um olhar sensível e atento às expressões do aluno, identificando sinais de sofrimento ou dificuldades de aprendizagem que possam demandar encaminhamentos interdisciplinares.

Por outro lado, em relação à condição de trabalho, observa-se que seis mães trabalham fora (M1, M2, M4, M6, M7, M8), enquanto quatro declararam não trabalhar no momento (M3, M5, M10, M11). A presença ou ausência de vínculos formais de trabalho modifica profundamente a rotina familiar e as possibilidades de acompanhamento escolar das crianças.

As mães que trabalham fora relataram diferentes arranjos para os cuidados com os filhos. M1 e M6 deixam as crianças com os avós maternos; M2 conta com o tempo integral na escola; M7 delega o cuidado à irmã; M8 conta com o pai da criança; e M4, em uma dinâmica mais complexa, depende da ajuda de uma vizinha nos dias de curso e da própria escola para os turnos da tarde: “Terça e quinta de manhã ficam com a vizinha para eu fazer HTC e à tarde vão para a escola comigo.” (M4)

Esses arranjos evidenciam a importância da rede de apoio familiar e comunitária para o funcionamento da rotina dessas mulheres, especialmente em contextos de múltiplas responsabilidades. De acordo com Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento infantil ocorre em sistemas interconectados, e a família ampliada (avós, tios, vizinhos) desempenha um papel crucial no suporte às mães e crianças, particularmente em classes sociais mais vulneráveis.

Já entre as mães que não trabalham formalmente, o cuidado é geralmente assumido pela própria mãe (M3, M5, M11) ou, em alguns casos, compartilhado com familiares, como apontado por M10 que diz que “quando estudo, ele fica com a avó

materna”. Esses dados indicam que, embora o não trabalho formal possibilita maior tempo com os filhos, nem sempre garante condições materiais e emocionais favoráveis ao acompanhamento escolar, principalmente em famílias numerosas e com poucas condições econômicas, como é o caso de M3 (quatro filhos, incluindo um bebê de um ano) e M5 (cinco netos sob seus cuidados).

De acordo com as respostas das mães, a principal responsável por auxiliar as crianças nas tarefas escolares durante o período remoto foi a figura materna. Em alguns casos, o apoio veio também de outros membros da família, como irmãos, pais ou irmãs mais velhas. Ainda assim, a presença de dificuldades no acompanhamento foi frequente. Muitos responsáveis relataram problemas com a complexidade das atividades, a linguagem utilizada, o uso de tecnologias (como aplicativos e plataformas) e as limitações dos próprios conhecimentos para apoiar adequadamente os filhos. Isso revela uma lacuna entre as propostas escolares e a capacidade das famílias de mediar o processo de aprendizagem no contexto remoto.

Esses dados evidenciam que, embora a intenção da continuidade pedagógica tenha existido, o ensino remoto acentuou desigualdades preexistentes, colocando sobre as famílias a responsabilidade por uma mediação que exige conhecimentos pedagógicos, domínio tecnológico e disponibilidade emocional, nem sempre presentes em contextos de vulnerabilidade. A análise reforça a necessidade de políticas públicas mais eficazes de suporte educacional e socioemocional, principalmente em momentos de crise como o vivenciado na pandemia.

As respostas das famílias revelam ainda que o ano de 2020, marcado pela suspensão das aulas presenciais, representou um período de intensas dificuldades tanto para as crianças quanto para os adultos responsáveis por elas. Do ponto de vista dos alunos, os maiores desafios foram a ausência da escola como espaço de convivência e rotina, a quebra do vínculo com colegas e professores, e a dificuldade de adaptação às atividades remotas, especialmente pela perda da mediação direta do docente e pela sobrecarga de tarefas. Já para os responsáveis, os relatos indicam o impacto emocional da reclusão, a dificuldade de conciliar cuidados domésticos com a função de acompanhar as atividades escolares e a insegurança quanto à própria capacidade de orientar pedagogicamente os filhos.

Essas experiências evidenciam que o processo de escolarização não pode ser dissociado das dimensões afetiva, relacional e socioeconômica da vida familiar.

Quando a escola deixa de ocupar seu papel central, muitas famílias não conseguem suprir, sozinhas, a complexidade das demandas educacionais. Tais evidências reforçam a importância de políticas públicas que reconheçam a escola como espaço insubstituível de desenvolvimento integral e que ofereçam suporte efetivo às famílias, sobretudo em contextos de crise como o vivido durante a pandemia.

A rede afetiva e social tem papel fundamental na constituição da subjetividade infantil, conforme afirma Wallon (2007). A ausência desses vínculos pode acentuar sentimentos de solidão e desmotivação para aprender, afetando a disposição da criança para as atividades escolares, como foi citado em algumas falas: “ficava disperso”, “sem atenção”, “não se interessava”.

Apenas algumas mães (M1, M3, M6, M7 e M11) mencionam o uso da internet para pesquisas, jogos ou estudo de inglês. A maioria das respostas indica uso limitado ou inexistente de atividades online fora da escola. Mesmo quando a criança tinha acesso à internet, o uso não era necessariamente voltado para fins educativos. Isso pode indicar falta de orientação pedagógica sobre como explorar o ambiente digital como espaço de aprendizagem; ou dificuldade das famílias em integrar a tecnologia de forma estruturada e produtiva no cotidiano das crianças.

Em síntese, os dados analisados nesta categoria, no aspecto social, indicam que o contexto social das mães é marcado por desigualdades em termos de escolaridade, rede de apoio e condições de trabalho. Tais fatores impactam diretamente a maneira como elas vivenciam a escolarização dos filhos, especialmente em períodos críticos como o da pandemia. A análise das falas também revela o esforço das famílias em acompanhar a rotina escolar dos filhos, mesmo diante de condições socioeconômicas desafiadoras.

O envolvimento da família, mesmo que limitado, é um elemento que pode potencializar a aprendizagem quando reconhecido e valorizado pela escola. Como reforça Magda Soares (2016), a aprendizagem da leitura e da escrita é profundamente influenciada pelos contextos sociais e culturais em que a criança está inserida. Se a escola ignora esses contextos, corre o risco de não alcançar efetivamente seus alunos. Logo, a escola, como espaço privilegiado de desenvolvimento humano, deve acolher a diversidade das experiências familiares e construir pontes entre o cotidiano

do aluno e os saberes escolares, respeitando os tempos, ritmos e condições de cada criança.

Dessa forma, as dinâmicas familiares, as interações estabelecidas no cotidiano e as condições sociais que envolvem a mãe e seu contexto de vida influenciam diretamente os modos como ela acompanha e participa da vida escolar dos filhos. Compreender essas relações é, portanto, fundamental para uma análise que busque evidenciar as raízes sociais do fracasso escolar, sobretudo em contextos marcados por vulnerabilidades agravadas pela pandemia.

O aspecto econômico, fortemente interligado ao social, é um elemento central para compreender o contexto em que vivem essas famílias e as barreiras enfrentadas no processo educativo. A análise dos questionários evidenciou situações de desemprego, dependência de programas sociais, baixa renda mensal e limitações no acesso a recursos essenciais como alimentação, moradia adequada e equipamentos tecnológicos, elementos fundamentais para a efetividade do ensino remoto. Os dados analisados revelam realidades econômicas heterogêneas entre as famílias participantes, com variações significativas quanto à renda, à estabilidade habitacional e à composição familiar. Essas condições impactam diretamente tanto no envolvimento das mães na vida escolar dos filhos quanto nos desafios enfrentados durante o período pandêmico.

Embora Vygotsky (2001) não trate diretamente da dimensão econômica em suas obras, sua perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural destaca a importância dos contextos sociais e históricos no desenvolvimento humano. Assim, as condições materiais não podem ser desconsideradas, já que moldam as possibilidades de interação e aprendizagem dos sujeitos. Momentos de crise, como o da pandemia, acentuam desigualdades já existentes e revelam o quanto a educação está condicionada às condições concretas de vida.

Nesse sentido, Saviani (2008) e Libâneo (2012) enfatizam que as condições materiais de existência exercem influência decisiva sobre as oportunidades de acesso à educação e ao pleno desenvolvimento dos indivíduos. A escassez de recursos econômicos, a insegurança alimentar e a precariedade das condições de vida limitaram significativamente a participação das famílias na vida escolar de seus filhos. Tais fatores, além de comprometerem o acompanhamento das atividades escolares,

afetam o bem-estar físico e emocional das crianças, interferindo diretamente em seu engajamento e desempenho.

A realidade habitacional das participantes também revelou importantes indicadores socioeconômicos. Embora a posse da casa própria possa representar certa estabilidade emocional e material, isso não garante, por si só, o acesso a um ambiente propício à aprendizagem. Algumas famílias convivem com múltiplos moradores sob o mesmo teto, o que impacta na rotina doméstica e no uso compartilhado dos espaços, dificultando, por exemplo, a concentração das crianças durante as aulas remotas.

Outro dado relevante refere-se à presença do hábito de realizar refeições em família. A maioria das participantes relatou manter esse costume, mesmo em contextos de vulnerabilidade. De acordo com Vygotsky (2001), os processos de desenvolvimento ocorrem mediado pela linguagem e pela interação social, e momentos como as refeições são oportunidades privilegiadas de troca de experiências, fortalecimento de vínculos e construção de significados. Assim, mesmo em condições adversas, a manutenção desses rituais cotidianos revela a potência do ambiente familiar como espaço educativo e formador.

Esse dado aponta para a resiliência dessas famílias e para a importância das relações afetivas na organização da vida cotidiana, ainda que sob pressão econômica. Essa resistência cotidiana se articula ao conceito de "práxis" defendido por Libâneo (2012), em que as famílias buscam, dentro de suas condições, manter práticas que assegurem a socialização e o cuidado com os filhos.

Além disso, observou-se que a inserção no mercado de trabalho está relacionada ao nível de escolaridade das mães. Aquelas com maior formação tendem a contar com melhores recursos para apoiar os filhos no ambiente doméstico, enquanto mães com escolaridade mais baixa enfrentam o desafio de conciliar a jornada de trabalho com o acompanhamento das demandas escolares, agravando, assim, o risco de fracasso escolar.

Dessa forma, a consideração do aspecto econômico nesta pesquisa não se restringe à análise da renda, mas amplia-se para a compreensão das múltiplas dimensões da desigualdade social e de como ela interfere diretamente no processo de escolarização das crianças. Ao iluminar essas relações, reafirma-se a importância

de políticas públicas sensíveis às realidades concretas das famílias brasileiras, especialmente em contextos de crise.

Em relação aos dados de conectividade e aparelhos utilizados pelos estudantes durante o período, a pesquisa evidencia de forma contundente os desafios estruturais enfrentados pelas famílias participantes da pesquisa, cujas condições de acesso à internet e aos meios digitais foram determinantes para o grau de envolvimento e participação dos filhos nas atividades escolares. Esses aspectos, ao se entrelaçarem com o contexto familiar e socioeconômico já descrito, revelam desigualdades profundas que impactaram diretamente no processo de ensino-aprendizagem no período pandêmico.

A predominância do uso de internet via cabo (7 de 10 famílias) pode sugerir uma certa estabilidade na conexão, no entanto, a presença de famílias que dependiam de internet móvel (2 respostas) ou Wi-Fi público (1 resposta) denuncia situações de fragilidade digital. O acesso por meio de dados móveis, geralmente limitado em franquia e velocidade, ou por redes públicas, de baixa segurança e instabilidade, compromete significativamente a continuidade e a qualidade do acesso às plataformas educacionais. Esse dado é alarmante quando se reconhece que a aprendizagem remota exige não apenas conexão constante, mas também fluidez na transmissão de conteúdos multimodais, como vídeos, reuniões ao vivo, e documentos em PDF, o que demanda maior capacidade de processamento de dados.

Outro ponto crítico é o tipo de equipamento utilizado para acessar a internet. Todos os respondentes (10/10) utilizaram o celular como principal ou único dispositivo. Apenas duas famílias relataram ter usado notebook, e apenas uma mencionou ter utilizado um computador. O predomínio do uso exclusivo do celular reforça as limitações do processo: a tela reduzida, a dificuldade de digitação, a impossibilidade de usar múltiplas janelas, além das restrições para o *download* de arquivos pesados ou execução de atividades em plataformas que não são otimizadas para dispositivos móveis, dificultaram substancialmente o acompanhamento pedagógico por parte das crianças e o suporte dos pais.

As questões sobre a necessidade de expansão do pacote de internet e aquisição de novos dispositivos revelam um cenário de precariedade tecnológica agravada. Quando questionadas se precisaram aumentar o pacote de dados, apenas uma família respondeu positivamente, enquanto quatro famílias afirmaram que

precisariam, mas não foi possível. Situação semelhante se repetiu na questão sobre a compra de novos aparelhos: apenas uma conseguiu realizar a compra, e outras quatro declararam que precisaram, mas não tiveram condições financeiras para tanto. Isso demonstra que a limitação de acesso à tecnologia não se deu por desinteresse, mas sim por barreiras econômicas concretas. Em um contexto de crise sanitária e desemprego crescente, a prioridade de muitas famílias precisou ser redirecionada à subsistência, em detrimento da adequação tecnológica para o acompanhamento escolar.

E quando indagadas sobre o uso dos chips de internet fornecidos pela prefeitura, evidenciaram tanto o potencial quanto as limitações de políticas públicas emergenciais voltadas à inclusão digital no contexto educacional pandêmico. Das 10 famílias participantes, 6 afirmaram ter recebido o chip, enquanto 4 não foram contempladas, revelando que, embora significativa, a medida não atingiu a totalidade das famílias. Essa lacuna compromete a equidade no acesso às atividades escolares remotas, especialmente considerando que o chip representava, para muitas famílias, a única possibilidade de conexão estável e contínua.

Entre as famílias que receberam o chip, 5 relataram que ele contribuiu efetivamente para o acompanhamento das tarefas escolares, o que indica um impacto positivo direto da ação governamental. Apenas uma família não percebeu melhora com o uso do recurso, o que pode estar relacionado a fatores como limitações do aparelho utilizado, cobertura da operadora ou desafios de organização doméstica. Mesmo assim, os dados confirmam que iniciativas como essa têm grande potencial de mitigar barreiras estruturais enfrentadas pelas famílias em situação de vulnerabilidade social.

Contudo, o fato de quase metade das famílias não terem sido beneficiadas aponta para falhas na implementação da política, como critérios de distribuição pouco claros, insuficiência de unidades ou falhas logísticas. Em uma perspectiva crítica, a ausência de universalização compromete o princípio da equidade educacional, pois alunos que não foram contemplados com o chip enfrentaram maiores obstáculos de acesso ao ensino remoto, o que amplia as desigualdades no processo de aprendizagem. Esses dados, portanto, reforçam a importância de políticas públicas de inclusão digital, como a oferta de internet gratuita e de qualidade para estudantes

de baixa renda, a distribuição de equipamentos tecnológicos, e a formação de professores e familiares para o uso pedagógico dessas ferramentas.

Por fim, o aspecto referente à visão da escola reúne elementos fundamentais para esta análise, entre eles: a imagem que a escola projeta para as famílias, a qualidade da relação estabelecida com os responsáveis pelos alunos, as ações desenvolvidas durante o período pandêmico, a percepção das necessidades dos estudantes e as expectativas que as famílias depositam na instituição escolar. Tais elementos, observados a partir das respostas aos questionários, refletem de maneira concreta como essas mães compreendem o papel da escola na vida de seus filhos, revelando, portanto, a síntese das dimensões cultural, social e econômica anteriormente discutidas.

A maneira como a família percebe a escola, seja como uma instituição distante, seja como uma parceira no processo educativo, exerce influência direta sobre o desenvolvimento da criança. Quando a escola se mostra acolhedora, aberta ao diálogo e sensível às condições e vivências familiares, fortalece-se a confiança entre os sujeitos envolvidos, criando um ambiente mais propício à aprendizagem. Em contrapartida, uma relação fragilizada ou marcada pelo distanciamento tende a comprometer a continuidade do processo formativo, gerando sentimento de insegurança, baixa adesão às atividades escolares e sensação de exclusão por parte das famílias. Nesse sentido, é importante destacar que a escola deve assumir um papel ativo como parceira da família, construindo com ela uma relação de cooperação, respeito mútuo e escuta atenta.

Dessa forma, compreender a visão que as famílias têm da escola é fundamental para identificar os pontos de aproximação e distanciamento que impactam diretamente o percurso escolar das crianças. Ao valorizar essa escuta, esta pesquisa reafirma a importância de um trabalho pedagógico que promova relações significativas entre escola e comunidade, reconhecendo que a parceria entre ambas é condição indispensável para um processo educativo mais justo, afetivo e transformador.

A percepção das famílias sobre a escola revela, de forma predominante, uma avaliação positiva da instituição e de sua equipe pedagógica. Termos como “ótima”, “excelente” e “profissionais comprometidos” aparecem de maneira recorrente, indicando reconhecimento ao trabalho desenvolvido, mesmo diante dos desafios

impostos pela pandemia. Essa valorização demonstra a confiança das famílias no papel da escola e no esforço dos educadores para manter a qualidade do ensino em contextos adversos.

Apesar disso, algumas poucas vozes apontam possibilidades de aprimoramento, como a oferta de aulas de reforço, o que sugere uma demanda por estratégias mais personalizadas, especialmente para atender alunos que enfrentaram maiores dificuldades durante o ensino remoto. O número reduzido de críticas pode indicar, por um lado, satisfação geral com a atuação da escola; por outro, é importante considerar a possibilidade de certo desconhecimento das famílias sobre outras dimensões do processo pedagógico, ou mesmo um sentimento de gratidão que inibe a formulação de críticas mais contundentes.

Em termos críticos, os dados reforçam a necessidade de um diálogo mais estreito entre escola e comunidade, no qual as famílias não apenas elogiam, mas também se sintam à vontade para propor melhorias e participar ativamente do processo educativo. Afinal, a busca pela equidade e pela superação do fracasso escolar exige o envolvimento de todos os agentes, escola, família e poder público na construção de um projeto educativo sensível às realidades sociais dos alunos.

A atuação docente foi amplamente valorizada pelas mães participantes da pesquisa, especialmente no que diz respeito à sensibilidade das professoras para acolher, escutar e reconhecer as dificuldades e necessidades individuais de cada aluno. Essa dimensão afetiva do processo educativo mostrou-se central, sendo amplamente reconhecida como fator de apoio ao desenvolvimento infantil. Nesse sentido, autores como Wallon (2007) ressaltam a importância das emoções na aprendizagem, afirmando que os vínculos afetivos construídos no ambiente escolar podem tanto favorecer quanto comprometer o engajamento da criança nas atividades pedagógicas.

As percepções das famílias sobre o trabalho das professoras, especialmente nos anos de 2020 e 2021, foram majoritariamente positivas. Mesmo diante dos desafios impostos pelo ensino remoto e da complexidade do retorno ao modelo presencial, os relatos demonstram um forte reconhecimento da dedicação e do cuidado das docentes. Termos como “maravilhosa”, “excepcional”, “dedicada” e “incentivadora” foram frequentemente mencionados, revelando a gratidão das famílias

diante do esforço contínuo das educadoras em manter o vínculo com os alunos e sustentar o processo de ensino-aprendizagem em condições tão adversas.

Nenhuma das famílias entrevistadas expressou a sensação de que a professora poderia ter feito mais do que fez, o que evidencia um sentimento de acolhimento e suporte educacional considerado satisfatório. Esse reconhecimento reforça a relevância do vínculo afetivo e da parceria entre escola, professores e famílias como elementos essenciais para enfrentar os desafios da pandemia e mitigar seus impactos na trajetória escolar das crianças.

No conjunto das falas das responsáveis, emerge com força a percepção de que a professora que permaneceu com a turma durante os dois anos críticos da pandemia exerceu um papel essencial na sustentação do processo educativo de seus filhos. Expressões como “ela não deixou ninguém pra trás”, “mesmo de longe, parecia que estava com a gente” e “foi além do que esperávamos” apontam para uma atuação docente marcada não apenas pelo compromisso pedagógico, mas também por uma presença afetiva e significativa na vida das famílias.

Esses depoimentos revelam que, mesmo em meio às limitações impostas pelo ensino remoto, a professora foi capaz de estabelecer vínculos sólidos, escutando, acompanhando e acolhendo as diferentes realidades vividas pelas crianças. Tal postura reflete os princípios da Pedagogia da Presença, que pressupõe um educador atento, sensível e comprometido com o outro em sua totalidade — não apenas como estudante, mas como sujeito de direitos, atravessado por condições sociais, emocionais e familiares que impactam diretamente sua aprendizagem.

Ao agir de forma próxima, disponível e responsiva, a docente rompeu com a lógica de um ensino distante e impessoal, muitas vezes acentuado pelo uso das tecnologias, e reafirmou o valor da relação humana na prática educativa. A continuidade de sua presença, mesmo que virtual, funcionou como um ponto de estabilidade e segurança para as crianças e suas famílias. Dessa forma, o reconhecimento atribuído a ela pelas mães entrevistadas não é apenas um elogio à sua dedicação, mas a evidência de que, em tempos de crise, o ato de ensinar passa, necessariamente, pela construção de vínculos reais, atentos e afetivos.

A ideia de que "a professora está sempre à disposição" reforça o conceito de presença efetiva, que vai além do simples acompanhamento do conteúdo escolar. A professora, ao se mostrar disponível e preocupada, cria uma atmosfera de apoio contínuo, um fator determinante para o sucesso de qualquer processo pedagógico, especialmente durante tempos desafiadores, como o da pandemia. Essa presença constante, com a comunicação e parceria com os responsáveis, é vista como um facilitador da aprendizagem, como indicado pela fala de M1, que menciona que sua filha "aprendeu tanto que parece que não houve pandemia."

A afetividade ocupa lugar central nas avaliações das responsáveis, sendo constantemente associada a características como carinho, atenção, dedicação e sensibilidade da professora em relação ao desenvolvimento individual dos alunos. A mãe identificada como M4 descreve a docente como "carinhosa, cativante" e enfatiza que ela enxergava cada aluno "como único", o que revela uma postura pedagógica marcada pela escuta ativa, pelo acolhimento e pela valorização das singularidades de cada criança.

Essa percepção reforça a importância de uma atuação docente que ultrapassa a dimensão técnica do ensino e se ancora em vínculos afetivos consistentes. Ao reconhecer e respeitar as particularidades de seus alunos, a professora promoveu um ambiente de segurança emocional, no qual as crianças puderam desenvolver a confiança necessária para se engajar nas atividades escolares, mesmo em meio às incertezas da pandemia.

Esse tipo de relação afetiva, pautada pela presença sensível e pela empatia, está em consonância com a perspectiva da Pedagogia da Presença, que compreende o educador como alguém que se implica no processo formativo de forma integral. Ao olhar cada aluno "como único", a professora demonstrou não apenas comprometimento com o aprendizado, mas também uma profunda disposição para construir relações que favorecem o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

A conexão afetiva entre a professora e os alunos é também reconhecida pelo responsável de M6, que comenta que seu filho "ama a professora", destacando a importância da professora como "grande incentivadora". A relação de afeto, nesse

contexto, não apenas contribui para o desenvolvimento emocional do aluno, mas também impulsiona o seu engajamento e motivação para aprender, uma vez que o aluno se sente reconhecido e apoiado. O carinho e a dedicação da professora criam um espaço seguro e motivador, no qual o aluno pode se desenvolver de maneira plena.

Além disso, a fala de M10, que menciona que a professora "foi um anjo na nossa vida" e que tudo o que o filho não aprendeu em 2020 foi aprendido em 2021, ilustra a importância da afetividade para compensar as lacunas deixadas pela pandemia. O vínculo afetivo proporcionado pela professora, somado à sua capacidade de adaptação e empenho, permitiu que o aluno recuperasse o tempo perdido, evidenciando o impacto positivo da afetividade na aprendizagem.

A forte presença da professora e a relação afetiva com os alunos também são refletidas nos avanços acadêmicos mencionados pelos responsáveis. A fala de M10, que destaca a recuperação dos conteúdos perdidos durante o ano anterior, indicam que a motivação gerada pelo apoio emocional e pela presença constante da professora resultou em progressos significativos na aprendizagem. Isso é, particularmente, importante em tempos de adversidade, como os vividos durante a pandemia, quando muitos alunos enfrentaram desafios adicionais para se engajar com o conteúdo.

A professora, ao estabelecer uma relação afetiva sólida, contribui não apenas para o bem-estar emocional dos alunos, mas também para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e acadêmicas, criando um ciclo positivo de aprendizado. A motivação e a confiança construídas ao longo do ano refletem diretamente no desempenho acadêmico dos alunos, como é expresso nas falas de M1, M10 e outros responsáveis, que reconhecem a importância do apoio contínuo da docente.

Embora as avaliações da professora sejam amplamente positivas, algumas falas indicam que ainda existem áreas para a continuidade do desenvolvimento da prática pedagógica. Por exemplo, o responsável de M7, que descreve a professora como "boa demais", sem detalhar mais aspectos, sugere que há um espaço para fortalecer ainda mais o vínculo e a comunicação com a família. Esse tipo de feedback pode ser visto como uma oportunidade para a professora aprimorar ainda mais sua presença e conexão afetiva, garantindo que todos os alunos, incluindo aqueles cujas

famílias não expressam com tanta clareza suas percepções, recebam o máximo de suporte possível.

Assim sendo, podemos afirmar que a análise das falas dos responsáveis sobre a atuação da professora revela que a presença efetiva e a afetividade são componentes essenciais para o sucesso pedagógico e o desenvolvimento integral dos alunos. A professora foi reconhecida como uma mediadora atenta, dedicada e afetiva, o que resultou em um ambiente de aprendizagem motivador e acolhedor. A Pedagogia da Presença, com sua ênfase na relação de proximidade e apoio contínuo, e a afetividade na relação professor-aluno, como ferramenta para a construção de vínculos de confiança, são elementos fundamentais para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento emocional e acadêmico dos alunos. O reconhecimento das famílias reforça a importância de manter e expandir esses aspectos na prática pedagógica, visando sempre o melhor para o progresso dos alunos.

Embora parte das famílias tenha percebido algum progresso por parte dos estudantes durante o ensino remoto ou com atividades impressas, outros relataram retrocessos ou estagnação. Os principais fatores apontados para a falta de avanços foram as dificuldades de leitura e escrita, o desinteresse das crianças, a ausência de apoio profissional próximo e o caráter desafiador das atividades propostas sem mediação qualificada.

Contudo, em termos críticos, é importante refletir sobre o fato de que essa visão positiva pode, em parte, ser resultado do esforço individual de algumas professoras, e não de uma política estruturada de apoio docente em tempos de crise. Além disso, embora não tenham surgido críticas diretas, há um caso relatando a ausência de atenção de um professor anterior, o que revela que nem todos os alunos foram igualmente beneficiados ao longo do período pandêmico.

Os dados obtidos do aspecto visão de escola, reforçam a necessidade de garantir condições de trabalho, formação continuada e suporte institucional aos professores, para que a excelência reconhecida por algumas famílias se torne uma realidade equitativa e permanente no sistema educacional. É aqui que se evidencia o papel da escola não apenas como transmissora de conteúdos, mas como orientadora para o uso crítico, criativo e consciente da tecnologia.

Na próxima seção, apresentaremos como esses aspectos acima apresentados, impactaram significativamente o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes participantes dessa pesquisa.

5.3. Dos estudantes

Para analisar os dados referentes aos estudantes, optamos por utilizar o recurso visual disponibilizado pela plataforma *app.napkin.ai*, que permite a criação de representações gráficas das categorias de análise. Essa estratégia visa facilitar a leitura e a interpretação das informações, tornando-as mais acessíveis e atraentes. Além disso, a representação visual destaca a relevância desses dados, cuja observação detalhada pode revelar influências significativas, ou a ausência delas, no fenômeno do fracasso escolar.

Organizamos a apresentação dos dados da seguinte maneira: cada criança participante da pesquisa foi identificada com a nomenclatura M1, M2, até M11, considerando que as informações foram obtidas por meio das respostas das mães ao questionário aplicado. Para cada um dos estudantes, elaboramos uma figura que sintetiza os principais aspectos observados, culturais, sociais, econômicos e visão da escola, com base nas categorias temáticas definidas previamente, em conformidade com a abordagem de análise de conteúdo proposta por Bardin (2006). Essa etapa corresponde à fase de exploração do material, na qual “os dados brutos são transformados em dados significativos e relevantes para os objetivos da pesquisa” (BARDIN, 2006, p. 122). Tal organização visa facilitar a leitura e possibilitar uma compreensão mais sistemática dos dados, respeitando o princípio da categorização e da segmentação do conteúdo durante o processo analítico.

Reiteramos que a análise das informações coletadas se refere ao período da pandemia da COVID-19, contexto em que o acesso às tecnologias foi amplamente problematizado, em razão da adoção do ensino remoto emergencial, implementado após o fechamento das escolas em março de 2020.

Nas análises que seguem, fundamentamos a interpretação das respostas das mães considerando a importância das interações sociais e do ambiente cultural para o desenvolvimento infantil, conforme os princípios propostos por Lev Vygotsky.

Entendemos que a aprendizagem ocorre em contextos mediados, nos quais a presença de adultos e o uso de ferramentas culturais são essenciais para ampliar as capacidades das crianças. Dessa forma, avaliamos as experiências dos estudantes a partir dos aspectos culturais, sociais, econômicos e educacionais que permeiam suas vidas, reconhecendo o papel determinante desses contextos na formação de suas habilidades.

Necessário destacar que Magda Soares, uma das principais referências brasileiras no campo da alfabetização e do letramento, contribui significativamente para a compreensão do processo de construção das hipóteses de escrita pelas crianças, oferecendo fundamentos teóricos essenciais para a análise do desenvolvimento da linguagem escrita na infância. Segundo a autora, ao serem expostas ao universo da linguagem escrita, as crianças elaboram hipóteses acerca de seu funcionamento, mesmo antes de passarem por um processo formal de alfabetização. Essas hipóteses correspondem a diferentes níveis de compreensão da relação entre fala e escrita (SOARES, 2004). Para que o professor consiga identificar em qual hipótese de escrita o estudante se encontra, faz-se uso da sondagem de escrita que é um instrumento utilizado para identificar o nível de desenvolvimento da escrita de cada estudante. Ou seja, a sondagem revela se o aluno está no nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético⁵, conforme as etapas descritas nas figuras das análises individuais.

Por meio dessa prática, o professor propõe uma situação de escrita, aqui especificamente, em virtude do ano em que se encontravam os estudantes, foi solicitada a escrita de palavras do mesmo campo semântico, ditadas pela professora, seguindo de palavras polissílabas, trissílabas, dissílabas até as monossílabas a saber: lapiseira, apontador, caderno, borracha, lápis e giz.

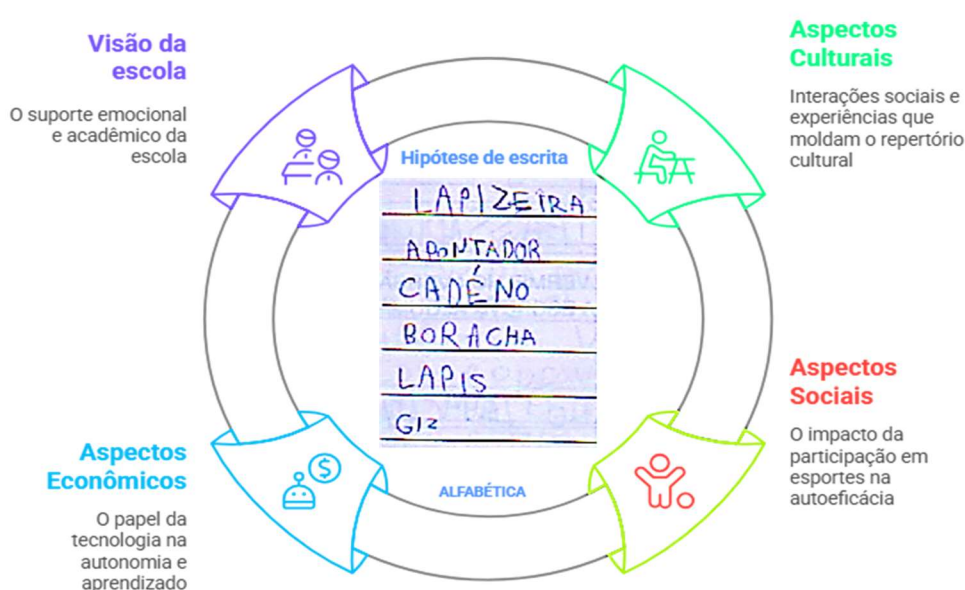
O objetivo é observar como a criança organiza seus conhecimentos sobre a língua escrita. Assim, estendendo um pouco mais essas informações, a sondagem não é apenas uma avaliação para diagnosticar erros, mas uma ferramenta que

⁵) **Hipótese pré-silábica:** a criança escreve usando letras sem relação com o valor sonoro da palavra (ou apenas rabiscos).2) **Hipótese silábica:** ela tenta representar cada sílaba por uma letra ou outro símbolo (ex.: para "casa", escreve "CA").3) **Hipótese silábico-alfabética:** mistura traços silábicos e alfabéticos; às vezes acerta a correspondência entre letras e sons, outras vezes usa uma letra para a sílaba inteira.4) **Hipótese alfabética:** representa corretamente os fonemas com as letras, dominando o princípio alfabético.(SOARES, 2004)

possibilita compreender o processo de construção do conhecimento sobre a escrita. Ela orienta o planejamento pedagógico, permitindo ao professor propor atividades que respeitem o estágio de desenvolvimento de cada estudante. Em síntese, a sondagem de escrita fornece dados que tornam visíveis as hipóteses formuladas pelas crianças sobre a escrita, reafirmando a importância de uma prática alfabetizadora que reconheça o aluno como sujeito ativo no seu próprio processo de aprendizagem.

Dessa forma, ao realizarmos a análise do aluno M1, de forma mais criteriosa, buscamos articular os dados coletados com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. No entanto, para os demais alunos, mantivemos o enfoque teórico, entretanto, sem explicitar comparações diretas ou destacar individualmente as correlações numa tentativa de evitar repetições quanto à aplicabilidade e exemplificação da Teoria.

Figura 3 - Aspectos analisados - M1



Fonte: elaborada pela autora com auxílio da ferramenta app.napkin.ai

Segundo Vygotsky (1998, 2001), a interação com o meio é essencial para a formação do pensamento e da criatividade, pois o desenvolvimento humano ocorre por meio de experiências mediadas pelo ambiente social. Dessa forma, vimos que o aluno M1 tem acesso a parques públicos e shoppings, o que lhe proporciona momentos de interação social e ampliação de seu repertório cultural. No entanto, a

substituição do cinema por filmes pagos em casa, pode, eventualmente, limitar sua exposição a diferentes formas de expressão artística e narrativas.

No aspecto social, M1 não pratica esportes e passa o dia sob os cuidados dos avós, o que pode impactar sua autoeficácia (BANDURA, 2000) e reduzir as oportunidades de interação com crianças da mesma idade. Como argumenta Vygotsky (1998, 2001), o desenvolvimento ocorre por meio da interação social, e a ausência de atividades físicas coletivas pode restringir a aquisição de habilidades socioemocionais, como cooperação e resolução de conflitos.

Analisando o aspecto econômico, M1 tem acesso à internet via cabo, utiliza notebook e possui um celular, o que lhe confere maior autonomia na aprendizagem e facilita a interação online e o acesso a diversas fontes de informação, como as aulas remotas via Meet que foram oferecidas pela escola. Isso amplia suas possibilidades de pesquisa e aprendizado, alinhando-se à perspectiva de Vygotsky, que destaca as ferramentas culturais, como a tecnologia, como mediadoras essenciais do desenvolvimento cognitivo.

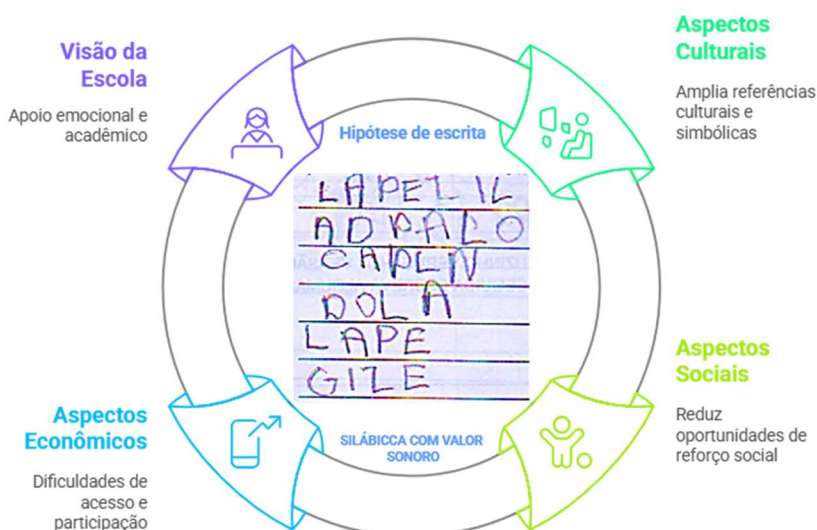
Em relação à visão da escola, o aluno expressa uma percepção altamente positiva da professora e do ambiente escolar, ressaltando um contexto acolhedor e motivador. Para Vigotski (1998, 2001), o professor desempenha um papel essencial como mediador do conhecimento e um vínculo positivo pode potencializar a aprendizagem. Esse vínculo afetivo favorece seu desenvolvimento acadêmico e emocional, reforçando a importância da interação com um mediador mais experiente para a internalização de conceitos e o desenvolvimento de novas habilidades.

Quanto à hipótese de escrita, M1 encontra-se na fase alfabética, o que representa um avanço significativo na compreensão do sistema de escrita para o ano escolar (2º ano) em que se encontra. Para Vygotsky (1998, 2010), a linguagem escrita é uma ferramenta cultural essencial que transforma a cognição e organiza o pensamento de forma mais elaborada.

Dessa forma, a análise evidencia que o desenvolvimento do aluno M1 é fortemente influenciado pelo meio social e pelas interações que estabelece em diferentes contextos. O acesso à tecnologia e o vínculo positivo com a escola favorecem sua aprendizagem, enquanto a ausência de esportes e a limitação de

algumas experiências culturais podem restringir sua socialização e desenvolvimento emocional.

Figura 4 - Aspectos analisados - M2



Fonte: elaborada pela autora com auxílio da ferramenta app.napkin.ai

No âmbito social, o aluno M2 frequenta espaços como igreja, praça, parque e museu, além de participar ativamente das atividades propostas pelo professor, o que contribui para a ampliação de suas referências culturais e simbólicas. Esses elementos são fundamentais para a construção de um repertório diversificado e significativo, alinhando-se à perspectiva de Vigotski (1998, 2001), segundo a qual a cultura é estruturante no desenvolvimento cognitivo, pois é por meio da interação com o meio que a criança internaliza conhecimentos e ressignifica suas experiências.

A separação dos pais e a ausência de atividades esportivas podem impactar sua autoeficácia, reduzindo oportunidades de interação e reforço social. No entanto, sua participação na FUNDHAS⁶ no contraturno oferece suporte educacional e social, possibilitando novas interações e aprendizagens. Como filho único, pode enfrentar

⁶ Fundação Hélio Augusto De Souza, mantida pela Prefeitura, a Fundhas é o maior programa social de São José dos Campos e tem atualmente 6.000 atendidos, de 6 a 18 anos, realizando atividades no contraturno das aulas das escolas em 16 unidades espalhadas por todas as regiões da cidade.

desafios adicionais na socialização com crianças da mesma idade, o que reforça a importância de ambientes que incentivem o desenvolvimento de habilidades sociais.

O aluno M2 teve acesso a um celular com dados móveis, mas necessitava de um aparelho mais adequado para garantir melhor conectividade. Apesar de dispor do chip-escola, não participou das aulas pelo *Meet*, o que resultou em menor envolvimento nas atividades, isolamento e risco de defasagem escolar. Além disso, o fato de não morar em casa própria pode indicar uma instabilidade econômica que impacta sua rotina escolar. Vigotski (1998, 2001), destaca que as ferramentas culturais, como a tecnologia, são mediadoras do conhecimento, e a falta de acesso adequado a esses recursos pode restringir a aprendizagem e comprometer seu desenvolvimento acadêmico.

Apesar dessas dificuldades, o aluno avalia positivamente tanto a professora quanto a escola, sugerindo um vínculo afetivo favorável ao processo de aprendizagem. Esse reconhecimento indica um ambiente escolar acolhedor e motivador, que proporciona suporte emocional e acadêmico.

No que se refere à alfabetização, M2 encontra-se na fase silábica com valor sonoro, demonstrando, para o 2º ano escolar, pouco avanço no processo de aquisição da escrita. Sob a ótica vigotskiana (1998, 2001), a escrita é um sistema simbólico complexo que a criança internaliza gradativamente por meio da mediação social e da interação com o meio.

Figura 5 - Aspectos analisados - M3



Fonte: elaborada pela autora com auxílio da ferramenta app.napkin.ai

O aluno M3 frequenta espaços de lazer como shopping, praça e parquinho de diversão, experiências que ampliam suas referências culturais e simbólicas, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo e social. Para Vigotski (1998, 2001), a interação com elementos culturais é fundamental para a formação das funções psicológicas superiores, pois a criança internaliza significados a partir do contato com diferentes ambientes e práticas sociais.

O aluno reside em um lar com nove pessoas, incluindo três irmãos, e sua mãe não exerce atividade profissional. A convivência constante com os familiares pode contribuir para a construção de habilidades sociais, embora a ausência de práticas esportivas possa impactar sua autoeficácia (BANDURA, 2000), reduzindo oportunidades de interação e colaboração com indivíduos fora do núcleo familiar.

Embora tenha acesso à internet via cabo e ao chip-escola, o aluno não participou das aulas pelo Meet, o que pode ter comprometido seu engajamento e aprendizagem durante o ensino remoto. Essa limitação pode resultar em isolamento acadêmico e defasagem escolar, uma vez que a tecnologia atua como mediadora essencial do conhecimento. Segundo Vigotski (1998, 2001), os instrumentos culturais desempenham um papel central na aprendizagem, e a restrição no uso desses recursos pode afetar significativamente o desenvolvimento do aluno.

Apesar desses desafios, ele expressa uma visão extremamente positiva da escola e da professora, demonstrando forte vínculo afetivo e sentimento de "gratidão eterna". Esse reconhecimento indica um ambiente escolar acolhedor, que contribui para sua motivação e continuidade no processo de aprendizagem. Vigotski destaca a importância da relação entre professor e aluno, pois é por meio dessa interação que a criança avança, superando desafios e ampliando seus conhecimentos.

No processo de alfabetização, encontra-se na fase silábico-alfabética, demonstrando avanço na compreensão e representação da escrita, condizente com o 2º ano. Esse progresso sinaliza a transição para a internalização do sistema alfabético, que, conforme a teoria vigotskiana (1998, 2001), ocorre por meio da mediação social e do uso da linguagem como ferramenta de desenvolvimento cognitivo.

Figura 6 - Aspectos analisados - M4

Fonte: elaborada pela autora com auxílio da ferramenta app.napkin.ai

O aluno M4 tem acesso a espaços como a casa de parentes e parquinhos, mas não frequenta o cinema por razões financeiras, o que pode restringir seu repertório cultural e simbólico, impactando seu desenvolvimento cognitivo e social. Vigotski (1998, 2001) enfatiza que a aprendizagem ocorre por meio da interação com elementos culturais e que a ampliação dessas experiências é essencial para o crescimento intelectual da criança.

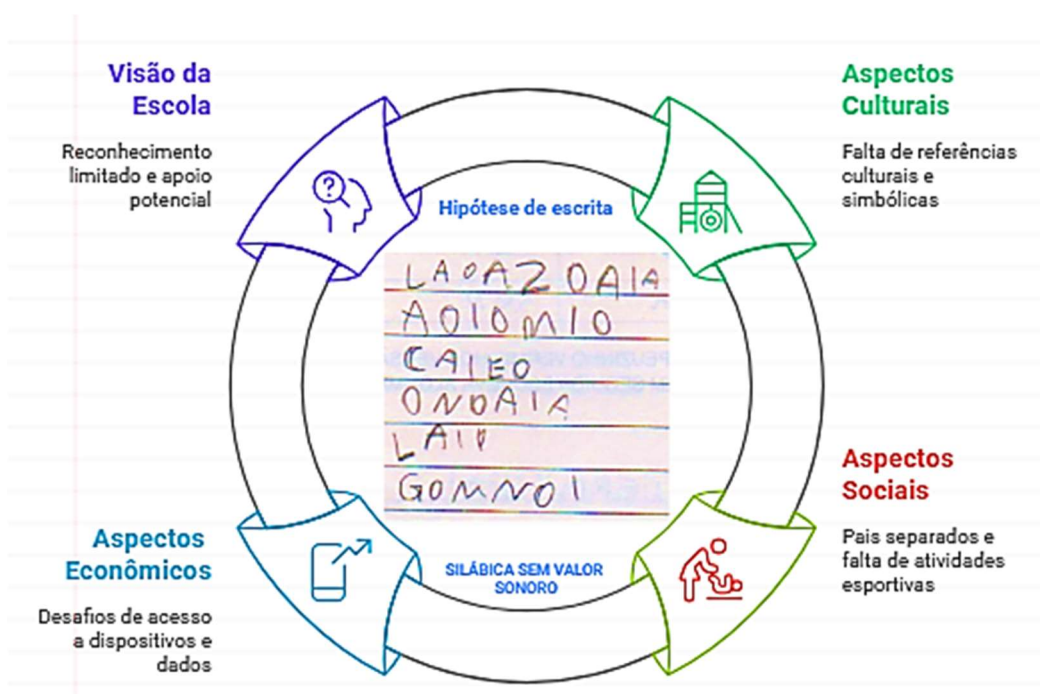
Além disso, ele não pratica esportes e passa parte do dia sob os cuidados de uma vizinha. A falta de atividades físicas pode comprometer sua autoeficácia e limitar as oportunidades de interação social com outras crianças, refletindo em seu desenvolvimento emocional e social. Para Vigotski (1998, 2001), o aprendizado se constrói nas interações sociais, e a ausência de experiências colaborativas pode restringir significativamente seu potencial de desenvolvimento.

Embora tenha acesso à internet via cabo, a necessidade de um novo celular pode dificultar sua participação nas atividades escolares remotas, aumentando o risco de isolamento acadêmico e defasagem escolar. Vigotski (1998, 2001) ressalta que os instrumentos culturais, como a tecnologia, são mediadores essenciais do conhecimento, e a ausência desses recursos pode impactar negativamente o processo de aprendizagem.

Apesar desses desafios, o aluno manifesta uma percepção altamente positiva da escola e da professora, destacando a qualidade do ensino e o vínculo afetivo estabelecido. Esse reconhecimento indica um ambiente escolar acolhedor e motivador, que contribui para seu engajamento na aprendizagem. Segundo Vigotski (1998, 2001), o suporte pedagógico e afetivo é fundamental para o avanço na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), permitindo que a criança supere desafios com o auxílio de mediadores experientes.

No processo de alfabetização, encontra-se na fase silábica com valor sonoro, demonstrando que já reconhece a relação entre som e grafia, embora ainda necessite avançar na estruturação do sistema alfabético. Conforme a teoria vigotskiana (1998, 2001), esse progresso ocorre por meio da interação com a linguagem escrita e da mediação de professores e colegas, que desempenham um papel fundamental na consolidação da aprendizagem.

Figura 7 – Aspectos analisados – M5



Fonte: elaborada pela autora com auxílio da ferramenta app.napkin.ai

O aluno M5 tem acesso limitado a espaços culturais, frequentando apenas a casa de parentes e parquinhos. A falta de experiências culturais mais diversificadas, como o cinema, devido a dificuldades financeiras, pode restringir seu repertório cultural e simbólico, impactando diretamente seu desenvolvimento cognitivo e social. Segundo Vigotski (1998, 2001), a interação com diferentes elementos culturais é essencial para o desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança, ampliando sua compreensão de mundo e suas habilidades cognitivas.

O aluno vive em um contexto familiar de pais separados e não pratica atividades esportivas, estando inserido em uma casa com seis pessoas, sendo que sua mãe não trabalha fora. A falta de atividades físicas e a ausência de reforço social por meio de interações externas podem comprometer sua autoeficácia, além de reduzir suas oportunidades de desenvolvimento social e emocional. Vigotski (1998, 2001), defende que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social e cultural. Assim, a limitação dessas experiências pode prejudicar seu progresso, dificultando a formação de habilidades sociais e emocionais essenciais para seu crescimento.

M5 utiliza dados móveis para acessar a internet, mas enfrenta dificuldades devido à necessidade de aumentar o pacote de dados e de adquirir um novo celular. Mesmo com o chip da escola, não conseguiu participar das aulas via *Meet*, o que limitou sua participação nas atividades escolares. Essa restrição tecnológica pode resultar em isolamento e na defasagem acadêmica, prejudicando seu aprendizado. A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1998, 2001), destaca que as ferramentas culturais, como a tecnologia, desempenham um papel fundamental na mediação do conhecimento. A falta de acesso a essas ferramentas limita a capacidade do aluno de expandir seu aprendizado e de interagir com o conteúdo de maneira eficaz.

Embora o aluno reconheça a qualidade da escola, ele acredita que poderia oferecer mais, especialmente nas aulas de reforço. Além disso, não expressa uma opinião clara sobre a professora, o que pode indicar que o vínculo afetivo com o ambiente escolar não está completamente fortalecido. Esse tipo de vínculo, conforme Vigotski (1998, 2001), é crucial para o processo de aprendizagem, pois é através dele que o aluno se sente motivado e apoiado, superando desafios dentro de sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A falta de um suporte pedagógico e emocional consistente pode prejudicar o avanço do aluno.

O aluno M5 se encontra na fase silábica sem valor sonoro, o que indica que está no estágio inicial da compreensão do sistema alfabético. De acordo com Vigotski (1998, 2001), o desenvolvimento da escrita ocorre por meio da interação com a linguagem escrita e pela mediação de professores e colegas. Esse estágio representa um marco importante no processo de aquisição da leitura e da escrita, e o aluno precisará de mais suporte e estímulos pedagógicos para avançar no domínio do sistema alfabético.

Figura 8 - Aspectos analisados - M6



Fonte: elaborada pela autora com auxílio da ferramenta app.napkin.ai

O aluno M6 tem contato com diversas experiências culturais, frequentando parques, cinema, restaurantes e jogos de futebol. Essas vivências ampliam seu repertório cultural e simbólico, contribuindo de maneira significativa para seu desenvolvimento cognitivo e social. De acordo com Vigotski (1998, 2001), a interação com elementos culturais é essencial para a aprendizagem, pois permite à criança construir uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor e formar sua identidade. A exposição a diferentes formas culturais oferece as bases necessárias

para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a abstração e a resolução de problemas.

M6 vive em um contexto familiar de pais separados, mas mantém uma rotina ativa, praticando futebol e natação. A participação em atividades esportivas favorece o desenvolvimento físico, social e emocional, estimulando a cooperação, a disciplina, a resiliência e a autoestima. A teoria de Vigotski (1998, 2001) enfatiza que a interação social, especialmente em atividades coletivas, desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano, pois permite a construção de habilidades motoras e sociais essenciais para o crescimento do aluno. As atividades esportivas também proporcionam ao aluno oportunidades de vivenciar desafios e conquistas, fundamentais para sua formação emocional e psicológica.

O aluno tem acesso à internet via cabo e possui um notebook, o que lhe proporciona maior autonomia nos estudos, além de possibilitar uma participação ativa nas atividades escolares. Esse acesso facilita sua interação social e um aprendizado mais dinâmico por meio de pesquisas. A mediação tecnológica, conforme a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1998, 2001), é uma ferramenta importante para ampliar as possibilidades de aprendizagem, permitindo ao aluno se envolver com o conteúdo de maneira mais profunda e eficaz. O uso de tecnologias também amplia o acesso à informação, tornando o processo de aprendizagem mais flexível e autônomo.

M6 percebe sua professora como atenta e considera sua escola excelente, o que fortalece o vínculo afetivo com o ambiente escolar. Esse vínculo é um fator crucial para o desenvolvimento do aluno, pois, segundo Vigotski (1998, 2001), a relação entre professor e aluno é fundamental para a construção do conhecimento. O professor atua como mediador no processo de aprendizagem, oferecendo suporte emocional e acadêmico, criando um ambiente seguro e motivador. Esse tipo de relação favorece o engajamento do aluno, estimulando-o a explorar seu potencial de forma mais eficaz.

O aluno M6 encontra-se na fase alfabética, demonstrando avanços significativos na compreensão do sistema de escrita. Essa evolução, segundo Vigotski, ocorre por meio da interação social e da mediação de adultos e pares, que auxiliam no desenvolvimento da linguagem escrita. A capacidade de compreender o sistema alfabético reflete um estágio mais avançado no desenvolvimento da linguagem, que é essencial para a leitura e a escrita fluida. Esse progresso indica que

M6 está em um caminho positivo de desenvolvimento linguístico, impulsionado pela interação e apoio contínuo de seu ambiente social e educacional.

Figura 9 - Aspectos analisados - M7



Fonte: elaborada pela autora com auxílio da ferramenta app.napkin.ai

O aluno M7 apresenta um repertório cultural restrito, com sua principal experiência sendo uma viagem para Minas Gerais. A falta de uma diversidade de vivências culturais limita seu desenvolvimento cognitivo e social, uma vez que, conforme a teoria de Vigotski (1998, 2001), a aprendizagem é mediada por elementos culturais e simbólicos, fundamentais para a expansão do conhecimento. A carência de referências culturais pode restringir a capacidade do aluno de compreender e lidar com diferentes contextos, prejudicando seu crescimento intelectual e social.

M7 vive em um contexto familiar de pais separados, não pratica esportes e frequenta a FUNDHAS no contraturno, além de ter aulas com um professor particular. Apesar do suporte educacional extra, a ausência de atividades físicas pode comprometer sua autoeficácia, reduzindo suas oportunidades de reforço social. A

teoria de Vigotski (1998, 2001), destaca que as interações sociais são essenciais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais, e a falta de atividades coletivas pode limitar o desenvolvimento de competências como cooperação e resolução de problemas.

O aluno possui acesso à internet via cabo, mas enfrenta dificuldades relacionadas à limitação do pacote de dados móveis e à necessidade de um novo celular. O uso do "Chip-Escola" e a falta de participação nas aulas do *Meet* indicam barreiras tecnológicas que afetam negativamente o acesso do M7 ao conteúdo escolar. Além disso, o fato de não morar em casa própria pode refletir uma instabilidade no ambiente doméstico, o que também pode impactar seu bem-estar emocional e acadêmico. Para Vigotski (1998, 2001), a mediação tecnológica é uma ferramenta crucial para expandir as oportunidades de aprendizagem, e sua escassez pode resultar em defasagem escolar, comprometendo o desenvolvimento do aluno.

A família de M7 não participa das reuniões de pais devido à incompatibilidade de horários, o que limita o acompanhamento do seu desempenho escolar. O aluno considera a escola boa, mas acredita que poderia oferecer mais, expressando a percepção de que a professora deveria exigir mais de sua parte. Esse posicionamento sugere que, apesar de reconhecer a qualidade da instituição, M7 não percebe um total aproveitamento das oportunidades educacionais oferecidas, o que pode impactar sua motivação e seu engajamento com o aprendizado. Segundo Vigotski (1998, 2001), o papel do professor como mediador é fundamental para estimular o desenvolvimento do aluno dentro de sua zona de desenvolvimento proximal, e a falta desse estímulo pode dificultar o pleno desenvolvimento do aluno.

O aluno encontra-se na fase silábica sem valor sonoro, o que indica dificuldades na relação entre fala e escrita. Segundo Vigotski (1998, 2001), o desenvolvimento da escrita ocorre por meio da interação social e da mediação de adultos e pares, o que sugere que M7 precisa de mais estímulo e intervenções pedagógicas específicas para avançar na aquisição do sistema alfabético. A falta de uma abordagem mais individualizada pode dificultar o progresso do aluno nessa área, comprometendo seu desenvolvimento linguístico e acadêmico.

Figura 10 - Aspectos analisados - M8



Fonte: elaborada pela autora com auxílio da ferramenta app.napkin.ai

A análise do aspecto cultural de M8 revela uma aparente carência de referências culturais e simbólicas significativas, o que pode impactar o desenvolvimento cognitivo e social do aluno. Embora tenha acesso a uma piscina como atividade de lazer, M8 não demonstra interesse por outras experiências culturais, como o cinema, o que sugere um possível isolamento de vivências que poderiam enriquecer seu repertório cognitivo e emocional. De acordo com Vigotski (1998, 2001), o acesso a uma diversidade de experiências culturais é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a abstração, a reflexão e a resolução de problemas. A falta de contato com diferentes formas culturais pode limitar o desenvolvimento dessas habilidades, essenciais para o crescimento intelectual e social.

M8 participa de atividades físicas como o taekwondo, e tem contato regular com o pai durante parte do dia. A prática de atividades físicas, como o taekwondo, favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Vigotski (1998, 2001), destaca que as interações sociais no contexto de atividades coletivas

são mediadoras do aprendizado, pois permitem que o aluno desenvolva cooperação, disciplina e resiliência, competências que contribuem para a formação de um indivíduo mais seguro e capaz de enfrentar desafios.

Além disso, o acesso de M8 ao celular, possivelmente utilizado como ferramenta de comunicação, é uma forma de mediação tecnológica que pode ampliar suas experiências sociais e culturais. A interação digital, quando bem aproveitada, pode enriquecer as vivências do aluno, oferecendo-lhe novas formas de se conectar e aprender. No entanto, o uso excessivo ou inadequado dessa tecnologia pode resultar em distrações, limitando o potencial de aprendizagem de M8.

O aluno enfrenta uma limitação significativa no acesso à internet, utilizando uma conexão via cabo e o chip fornecido pela escola. Essa situação limita sua participação nas aulas online, afetando diretamente seu desempenho escolar e aumentando o risco de defasagem acadêmica. De acordo com a teoria histórico-cultural, o acesso à tecnologia é crucial para a mediação do conhecimento, e a escassez de recursos tecnológicos dificulta o engajamento de M8 nas atividades escolares, prejudicando seu desenvolvimento cognitivo e a aquisição de novos conhecimentos. O isolamento acadêmico gerado por essas dificuldades pode distanciar o aluno do conteúdo escolar, dificultando sua integração com os colegas e com o currículo.

M8 tem uma visão positiva sobre a escola e a professora, o que indica um vínculo afetivo significativo, essencial para o processo de aprendizagem. Para Vigotski (1998, 2001), a relação afetiva entre professor e aluno desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional. O reconhecimento de M8 pela qualidade do ensino e o ambiente acolhedor da escola reforçam a importância do suporte emocional e acadêmico no processo de aprendizagem. Esse vínculo afetivo pode atuar como um fator protetor diante das adversidades que o aluno enfrenta, como a limitação no acesso às tecnologias.

A hipótese de escrita de M8 encontra-se no estágio silábico com valor sonoro, indicando que ele está em processo de desenvolvimento na aprendizagem da escrita. Esse estágio, conforme a teoria de Vigotski, é mediado pela interação social e pelas ferramentas culturais, como a escrita, que permitem ao aluno organizar e estruturar seu pensamento. A utilização do sistema de escrita de forma silábica reflete uma etapa do desenvolvimento linguístico em que M8 ainda está internalizando as

convenções da escrita, o que é natural no processo de aprendizagem e está em consonância com as perspectivas vigotskianas (1998, 2001) sobre a aprendizagem e o uso da linguagem como ferramenta cognitiva.

Figura 11 - Aspectos analisados - M10



Fonte: elaborada pela autora com auxílio da ferramenta app.napkin.ai

O aluno M10 tem acesso a uma ampla variedade de experiências culturais, incluindo visitas a parques, cinemas, restaurantes e shoppings. Segundo a teoria histórico-cultural de Vigotski (1998, 2001), essas interações são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, pois permitem que a criança construa seu entendimento do mundo por meio da mediação social e cultural. A diversidade de experiências amplia seu repertório simbólico e fortalece funções psicológicas superiores, como a abstração e a resolução de problemas. Além disso, essa exposição a diferentes contextos sociais favorece a construção de uma visão de mundo mais ampla e complexa, contribuindo para um aprendizado mais significativo.

M10 participa ativamente de atividades sociais e recreativas, como jogar bola e andar de bicicleta, além de contar com o apoio integral da mãe, que não trabalha fora de casa. O envolvimento em atividades físicas favorece o desenvolvimento motor, social e emocional, além de promover habilidades como cooperação, disciplina e

resiliência. Vigotski (1998, 2001), enfatiza que o desenvolvimento ocorre por meio da interação com o ambiente e com outras pessoas, e atividades em grupo representam oportunidades valiosas para que o aluno aplique conhecimentos e desenvolva novas competências. O apoio materno constante também proporciona um ambiente familiar mais estável e afetivo, fortalecendo sua autoestima e confiança, elementos essenciais para o desenvolvimento emocional e social.

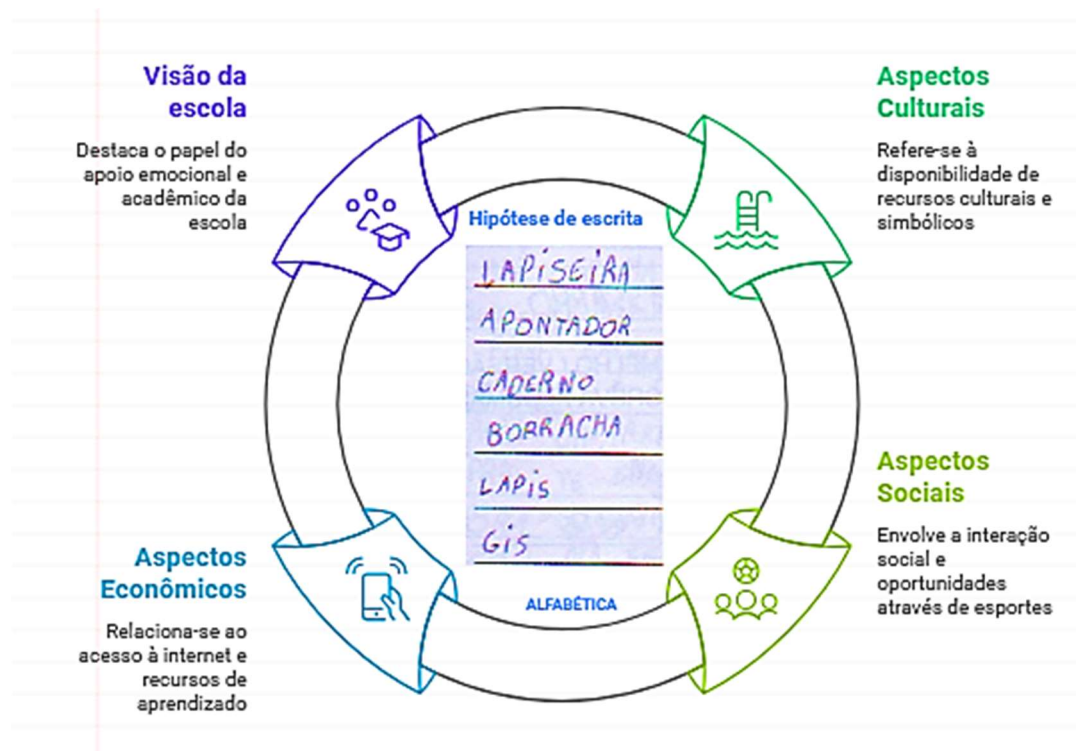
No que se refere ao acesso à tecnologia, M10 utiliza o Wi-Fi público e o chip fornecido pela escola, o que lhe permite acompanhar as atividades escolares remotas. O acesso à internet é um importante mediador da aprendizagem, pois possibilita maior autonomia na busca por informações e maior participação nas atividades educacionais. De acordo com Vigotski (1998, 2001), as ferramentas tecnológicas atuam como mediadoras do conhecimento, permitindo que o aluno expanda suas possibilidades de aprendizado e interação com os conteúdos escolares. A disponibilidade do chip escolar e da conexão à internet viabiliza a participação de M10 nas aulas remotas, promovendo sua inclusão digital e reduzindo os impactos negativos da falta de recursos tecnológicos.

M10 expressa uma visão extremamente positiva da escola e da professora, descrevendo a instituição como "maravilhosa" e a docente como "muito boa". Esse reconhecimento indica um vínculo afetivo forte com o ambiente escolar, fator essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento emocional, conforme a teoria de Vigotski (1998, 2001). A relação entre aluno e professor é um aspecto determinante na construção da zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança supere desafios e alcance novos patamares de conhecimento com o suporte adequado. Um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante fortalece a motivação e o engajamento, promovendo avanços significativos no percurso educacional.

Em relação à alfabetização, M10 encontra-se na fase alfabética, demonstrando um domínio mais avançado das convenções da escrita. Segundo Vigotski, a escrita alfabética representa um marco na internalização dos sistemas simbólicos da linguagem, permitindo ao aluno utilizar as letras como representações gráficas dos sons da fala. Esse estágio possibilita um processo de leitura e escrita mais fluido e automatizado, contribuindo para a compreensão e produção de textos de forma mais eficiente. O desenvolvimento da linguagem escrita é resultado da

interação social e da mediação cultural, sendo um indicador do avanço cognitivo de M10 no processo de aprendizagem.

Figura 12- Aspectos analisados - M11



Fonte: elaborada pela autora com auxílio da ferramenta app.napkin.ai

O aluno M11 tem acesso a espaços com piscina, mas não há indícios de envolvimento em atividades culturais ou experiências diversificadas, o que pode indicar uma carência de referências culturais e simbólicas. Vigotski (1998, 2001), ressalta que o repertório cultural de um indivíduo se constrói a partir das interações sociais e das vivências em diferentes contextos, sendo essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato e a resolução de problemas. A ausência de experiências culturais diversificadas pode, portanto, limitar suas possibilidades de aprendizagem e adaptação a diferentes situações sociais e cognitivas.

Além disso, M11 não pratica esportes, o que pode impactar seu desenvolvimento social e emocional. A prática esportiva contribui para a construção da autoeficácia, favorecendo a socialização, a cooperação e a superação de desafios.

Para Vigotski (1998, 2001), as interações sociais são mediadoras do processo de aprendizagem, e a falta de participação em atividades coletivas pode restringir o desenvolvimento das habilidades sociais e motoras do aluno, além de afetar sua autoestima e resiliência. A ausência de esportes também compromete o reforço social, uma vez que atividades em grupo promovem o senso de pertencimento e fortalecem a identidade coletiva. A interação com os pares, que ocorre naturalmente em ambientes esportivos, tem um impacto positivo no desenvolvimento das competências emocionais e cognitivas.

No contexto do ensino remoto, M11 possui acesso à internet via cabo, mas não participava das aulas pelo Meet, o que pode ter limitado sua interação com os conteúdos e colegas. A internet, segundo a teoria histórico-cultural, é uma ferramenta mediadora essencial no processo de aprendizagem, pois possibilita autonomia, participação ativa e acesso a um repertório ampliado de informações. A ausência de engajamento nas aulas virtuais pode sinalizar dificuldades no acesso ao conteúdo ou falta de motivação para acompanhar as atividades escolares, comprometendo seu desenvolvimento acadêmico. No entanto, o fato de possuir um celular representa uma oportunidade para o aprendizado autônomo e a busca por informações, desde que o recurso seja utilizado de forma pedagógica e eficiente.

Apesar desses desafios, M11 demonstra uma percepção positiva em relação à escola e à professora, descrevendo a primeira como "ótima" e a segunda como "boa". Esse reconhecimento sugere a existência de um vínculo afetivo saudável e de um ambiente escolar acolhedor e motivador, o que, segundo Vigotski (1998, 2001), é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno. A relação afetiva estabelecida com os professores contribui para um ambiente de aprendizagem no qual M11 pode explorar suas capacidades de maneira mais eficaz. O suporte acadêmico e emocional oferecido pelo educador é um fator essencial para que ele se sinta estimulado e motivado a participar ativamente do processo educacional.

No que diz respeito à alfabetização, M11 encontra-se na fase alfabética, demonstrando domínio das convenções ortográficas e da relação entre os sons da fala e as letras. Esse estágio representa um avanço significativo na construção da escrita, permitindo que ele organize o pensamento de maneira mais estruturada e abstrata. De acordo com Vigotski (1998, 2001), a internalização da escrita ocorre por meio da mediação social e do uso de ferramentas culturais, sendo um marco essencial

para a autonomia intelectual do aluno e para a ampliação de suas capacidades cognitivas.

Concluída a análise das falas das mães participantes e das informações relacionadas a cada estudante, articuladas à fundamentação teórica desta pesquisa, foi possível evidenciar com clareza que os aspectos culturais, sociais, econômicos e a percepção das famílias sobre a escola influenciaram diretamente a trajetória escolar dos estudantes no contexto da pandemia da COVID-19. Este período crítico escancarou desigualdades históricas, tornando visível o abismo que separa aqueles alunos com acesso a recursos, estímulos e vínculos afetivos daqueles em situação de maior vulnerabilidade.

A crise sanitária da COVID-19 não afetou todos os estudantes da mesma forma. Ao contrário, ela expôs e agravou desigualdades já existentes, reforçando o fracasso escolar estrutural e interrompendo o pleno desenvolvimento de alunos que, em condições psíquicas, cognitivas e sociais adequadas, teriam potencial para avançar em sua aprendizagem. Assim, a pandemia não pode ser compreendida como a causa única do fracasso escolar, mas sim como uma catalisadora de injustiças profundamente enraizadas no tecido social.

Observou-se uma aceleração das perdas para os menos favorecidos, enquanto aqueles que dispuseram de redes de apoio mais sólidas demonstraram resistência e superação dos desafios impostos pelo contexto. Este quadro reafirma que a aprendizagem depende de muito mais do que a simples oferta de conteúdos escolares, demandando condições estruturais e afetivas para o desenvolvimento pleno do aluno.

Diante disso, torna-se urgente a implementação de políticas públicas que garantam o acesso universal às tecnologias, a formação continuada dos professores, o suporte efetivo às famílias e a valorização do vínculo humano no processo educativo.

No entanto, é necessário destacar que a rede de ensino de São José dos Campos demonstrou uma atuação significativa no enfrentamento das consequências do período pandêmico, investindo em soluções tecnológicas e pedagógicas inovadoras. Com iniciativas como a plataforma PLEI e outras ferramentas digitais, a rede buscou atender a todos os alunos, de diferentes níveis e contextos, promovendo

uma tentativa real de personalização do ensino. Essas ações refletiram uma postura responsiva e sensível às desigualdades educacionais, sinalizando um esforço concreto para mitigar o fracasso escolar. Porém, apesar dos avanços, ainda há um longo caminho a ser percorrido.

Por isso, defendemos, com base nos achados desta pesquisa, a adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma proposta estruturante para a educação pós-pandemia. O DUA permite que possamos atuar de forma equitativa e planejada, assegurando que nenhum estudante seja excluído ou deixado para trás. Como frequentemente destaca José Pacheco⁷(2007), que toda criança aprende, não havendo quem não aprenda, o que muda é a forma como cada uma aprende. E é exatamente esse princípio que deve nortear a prática pedagógica em contextos diversos e desafiadores como o nosso.

Essa concepção também se alinha à compreensão de Pacheco(2023) sobre o processo educativo como um triângulo construído entre o educador, o aprendiz e o vínculo que ambos estabelecem, um vínculo essencial para que a aprendizagem seja significativa e humanizada. Da mesma forma, Paulo Freire (2011) nos inspira ao afirmar que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que o aprendiz construa o saber por si mesmo. É nesse horizonte ético, dialógico e pedagógico que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se inscreve: um caminho para garantir o direito de todos à aprendizagem com sentido, respeitando suas diferenças, seus tempos e seus modos de aprender.

É por meio dessa abordagem que vislumbramos uma escola onde o fracasso escolar não tenha mais lugar, não se acomode mais nos bancos das salas de aula, e onde todas as crianças tenham, de fato, a chance de desenvolver seu pleno potencial. O DUA representa, portanto, não apenas um recurso estratégico, ou uma estratégia metodológica com múltiplas ferramentas, mas um compromisso ético com a inclusão, a justiça educacional e a superação das desigualdades tão escancaradas durante a pandemia.

⁷ Idealizador da Escola da Ponte: escoladaponte.pt

5.4 Pedagogia da Presença e personalização da aprendizagem: o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como recurso estratégico para ações pós-pandemia

Essa seção desempenha um papel essencial ao apresentar o desfecho da pesquisa, sintetizando as reflexões e análises construídas ao longo do estudo. No início da investigação, em 2021, no auge da pandemia da COVID-19, diversas hipóteses foram formuladas acerca dos possíveis caminhos a serem seguidos para a conclusão desta tese.

Para tanto, iniciamos retomando a ideia de Patto (1996), quanto aos quatro fatores fundamentais que explicam o que classifica como estado de "calamidade" na escola primária sendo eles: pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos. A autora explica que os aspectos pedagógicos apresentam a centralidade do próprio processo de ensino rumo ao sucesso escolar. Lembra que este “não pode ser isolado da vida” e “precisa despertar o interesse da criança”. Em consonância com essa perspectiva, a autora destaca que “processos inadequados respondem por boa parte da indiferença, apatia, turbulência e agressividade verificadas” no processo escolar (p. 79).

Além disso, a autora atribui a precariedade da escola brasileira tanto à baixa qualidade da formação docente, ressaltando a necessidade de vocação, comprometimento e do “fogo sagrado que realiza verdadeiros milagres, seja qual for a situação” (PATTO, 1996, p. 81), quanto a uma política educacional que frequentemente designa para o primeiro ano professores sem a devida motivação e preparo, comprometendo a eficácia dessa etapa crucial no processo de alfabetização. Fica evidente que neste cenário,

um primeiro passo neste sentido é reconhecer os requisitos intrínsecos à ação educativa. O segundo passo é empenhar-se, de maneira sistemática, em incorporá-los ao seu modo de compreender e de atuar frente a situações que variam de um momento para o outro, de educando para educando, de situação para situação (COSTA, 1991, p.11).

Por outro lado, acreditamos que os conceitos trazidos por Patto (1996) vocação, comprometimento e fogo sagrado, podem ser entendidos, respectivamente, e traduzidos em dois outros conceitos abordados em nossa tese sendo eles: Pedagogia da Presença (vocação e fogo sagrado) aliada à Personalização da Aprendizagem (comprometimento) que têm o poder de transformar qualquer cenário, ainda mais quando tomamos por base o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabelece um conjunto estruturado e progressivo de aprendizagens fundamentais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017). O que significa dizer que a principal função desse documento é orientar a construção dos currículos das instituições de ensino do país, garantindo que estudantes de distintos contextos tenham acesso a conhecimentos considerados essenciais. A BNCC está organizada de modo a definir objetivos específicos para cada etapa da Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Esse documento funciona como um referencial para a formulação das propostas pedagógicas das escolas, permitindo, no entanto, certa flexibilidade na forma como cada instituição trabalhará os objetivos estipulados para cada fase do ensino. Após a estruturação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola, cabe ao docente o desafio de elaborar um plano de ensino que contemple as metas estabelecidas na BNCC. Apesar de sua importância como guia para a prática docente, os objetivos nela contidos possuem um caráter abrangente, sendo formulados de maneira ampla para contemplar diferentes faixas etárias. Portanto, sua real compreensão pressupõe um caminho para se trilhar em prol de uma educação significativa aliada à Pedagogia da Presença e da Personalização da Aprendizagem como dito anteriormente.

Logo, essa reflexão também nos faz repensar algumas questões como, por exemplo, as que envolvem as políticas educacionais, as práticas pedagógicas, a precarização da formação docente e a consequente falta de preparo para atender às demandas da sala de aula. Esses aspectos dificultam a implementação de abordagens que promovam a equidade no ensino e comprometem significativamente todo o processo de alfabetização. Pensando nisso, resgatamos a seguir como se consolidou a concepção de Educação Inclusiva no Brasil, pois acreditamos que essa

concepção está imbricada no processo de Personalização da Aprendizagem que é um dos objetos de relevância apontados em nossa tese.

De forma objetiva, observamos a seguir a história dessa concepção de educação que parte da década de 1990 quando o direito ao acesso à Educação Básica de qualidade passou a ser assegurado a toda população no Brasil. Nesse contexto, consolidou-se a concepção de Educação Inclusiva, que atribuiu às instituições escolares a responsabilidade de garantir condições adequadas para o ingresso e a permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ensino regular (Brasil, 2013). O objetivo central dessa abordagem é assegurar equidade no processo de ensino e aprendizagem, garantindo que todos os alunos matriculados tenham as mesmas oportunidades educacionais e proibindo qualquer forma de segregação dentro das instituições de ensino. Ao trazer para o debate esse entendimento, estamos na verdade propondo que esse olhar cuidadoso seja aplicado a todos os estudantes, não só aos que têm necessidades especiais, mas sim a todos aqueles que têm uma necessidade de aprendizagem. Uma vez que estamos lidando com uma sala heterogênea, a Personalização da Aprendizagem se faz necessária como forma de garantir a equidade de todos ali presentes.

Dessa forma, a Educação Inclusiva passa a ser compreendida como uma nova perspectiva dentro da cultura escolar, na qual as instituições de ensino devem adotar abordagens pedagógicas que alcancem todos os estudantes. De acordo com Mendes (2006, p. 401), há uma "compreensão equivocada e limitada de que a educação inclusiva se restringe exclusivamente ao público tradicional da educação especial, e não ao conjunto dos indivíduos historicamente excluídos". Isso implica que a inclusão educacional não deve se limitar a garantir acesso e condições adequadas apenas para alunos com "deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação", mas sim para todos os discentes que compõem o ambiente escolar. Diante desse contexto, questiona-se a efetividade do uso de metodologias de ensino homogêneas, evidenciando a necessidade de que as instituições de ensino reavaliem sua estrutura organizacional, os processos de formação docente, os materiais pedagógicos, os critérios avaliativos e as estratégias metodológicas empregadas (GLAT, PLETSCH, & FONTES, 2007; MENDES, 2006).

É fundamental ressaltar, desde o princípio, que a Educação Inclusiva não beneficia exclusivamente alunos com necessidades especiais, mas sim toda a coletividade estudantil. Isso se deve ao fato de que as práticas pedagógicas adotadas nesse modelo são mais dinâmicas e diversificadas, elaboradas com o propósito de garantir que todos os estudantes participem ativamente das atividades propostas, tenham seu aprendizado avaliado de forma equitativa e desenvolvam suas competências acadêmicas. Além do mais, conforme apontado pela UNESCO, o contato com a diversidade emerge como um elemento fundamental no processo de ensino sobre respeito e tolerância, além de se constituir como uma ferramenta eficaz para o enfrentamento de atitudes discriminatórias. Dessa maneira, a Educação Inclusiva contribui diretamente para a construção de uma sociedade mais acolhedora, equitativa e acessível a todos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1994).

O que implica dizer que alunos que, anteriormente, não se ajustavam integralmente a metodologias rígidas e uniformes, podem contar com diferentes alternativas e caminhos para a aprendizagem. Pois, a consolidação da Educação Inclusiva surge como uma resposta à necessidade de estruturar o sistema educacional de forma a atender à diversidade dos estudantes, reconhecendo que a aprendizagem eficaz requer estratégias que considerem diferentes perfis, ritmos e necessidades. Uma vez que a construção de um ambiente educacional que contempla essa diversidade, deve promover práticas que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos, pois toda sala de aula é composta por um grupo heterogêneo de estudantes, sejam eles portadores de necessidades especiais ou não, são caracterizados por uma ampla diversidade de habilidades, preferências, necessidades e formas de comunicação, entre outros aspectos que devem culminar por parte do docente envolvido a prática da Pedagogia da Presença aliada à Personalização da Aprendizagem.

Pensando nisso, cabe ao sistema de ensino adaptar-se às demandas de cada estudante, e não o contrário (ROTH, 2006). Todos os alunos possuem características singulares que os diferenciam, o que implica que cada um aprende de maneiras distintas, em ritmos variados e com diferentes potenciais. Portanto, as práticas pedagógicas devem priorizar o ensino de habilidades que promovam autonomia e qualidade de vida para essa diversidade de estudantes. Para tanto, é

essencial que a diversidade seja acolhida, respeitada e reconhecida como um elemento central na construção de uma sociedade equitativa (BETTIO, 2021 apud RALABATE, 2016).

O papel da escola, nesse contexto, é criar condições e oportunidades de aprendizagem que respeitem as especificidades e potencialidades de cada estudante. A abordagem educacional contemporânea deve se distanciar progressivamente da concepção tradicional de padronização e normalização, a fim de eliminar tais concepções do processo pedagógico. No âmbito da Educação Inclusiva, espera-se que a escola se configure como um ambiente flexível, acessível e receptivo a todos, garantindo que cada estudante tenha a possibilidade de se desenvolver plenamente e alcançar a independência na vida adulta (CARNEIRO, 2012).

Simplesmente agrupar estudantes com deficiência, com dificuldades de aprendizagem, ou pertencentes a diferentes grupos étnicos ou com distintas condições socioeconômicas em uma mesma turma do ensino regular não garante, por si só, um ensino inclusivo e equitativo. Para que a inclusão ocorra de fato, é essencial assegurar que todos os alunos tenham condições adequadas para aprender, promovendo um bom desempenho acadêmico. A efetivação da educação inclusiva e equitativa exige a adoção de práticas pedagógicas apropriadas (GLAT et al., 2007). Essas estratégias inclusivas podem ser compreendidas como um conjunto de abordagens e métodos que atendem à diversidade de perfis presentes na sala de aula. Fundamentadas em conhecimentos teóricos e práticos, tais práticas visam estruturar o ambiente e as atividades pedagógicas de maneira a possibilitar a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de terem ou não alguma deficiência (RIZZO, BORTOLINI, & REBEQUE, 2014; CAMARGO, 2012).

Portanto, propomos que essa adaptação e flexibilização seja feita na perspectiva de uma prática pedagógica pautada na Pedagogia da Presença aliada à Personalização da Aprendizagem tendo como recurso estratégico o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O DUA surge como uma abordagem que busca garantir acessibilidade ao currículo evitando a necessidade de adaptações tardias e pontuais. Assim como no contexto arquitetônico, em que espaços são projetados para atender a todos desde a sua concepção, o DUA propõe a estruturação de estratégias didáticas que considerem a diversidade dos estudantes, oferecendo múltiplas formas de acesso ao conhecimento e de expressão da aprendizagem.

O conceito de "Desenho Universal" tem suas raízes na Arquitetura, sendo inicialmente empregado para projetar edificações e espaços físicos que fossem acessíveis a todas as pessoas, eliminando obstáculos para indivíduos com deficiência ou qualquer outra limitação. Um exemplo clássico dessa abordagem é a substituição de escadas por rampas, uma vez que, enquanto as escadas atendem apenas a uma parcela da população, as rampas podem ser utilizadas por todos, independentemente de sua condição física. De maneira análoga, o DUA surgiu com o objetivo de eliminar barreiras no acesso ao conhecimento, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis que ao nosso ver é de grande relevância e aplicabilidade ao contexto escolar cujo fracasso escolar precisa ser extinto.

O DUA fundamenta-se em pesquisas no campo da Neurociências sobre os diferentes modos como as pessoas aprendem, sendo, portanto, uma abordagem voltada não apenas para alunos com deficiência, mas para toda a diversidade presente no ambiente escolar, abrangendo distintos interesses, comportamentos, níveis de conhecimento e formas de aprendizagem. Sua proposta central defende que um ensino padronizado beneficia apenas parte dos estudantes, enquanto um currículo mais flexível, que contemple diferentes objetivos, metodologias, materiais e formas de avaliação, pode garantir a participação ativa e a aprendizagem significativa de todos os alunos, incluindo aqueles com dificuldades, deficiências ou desafios comportamentais (BETTIO, 2021 apud RALABATE, 2016).

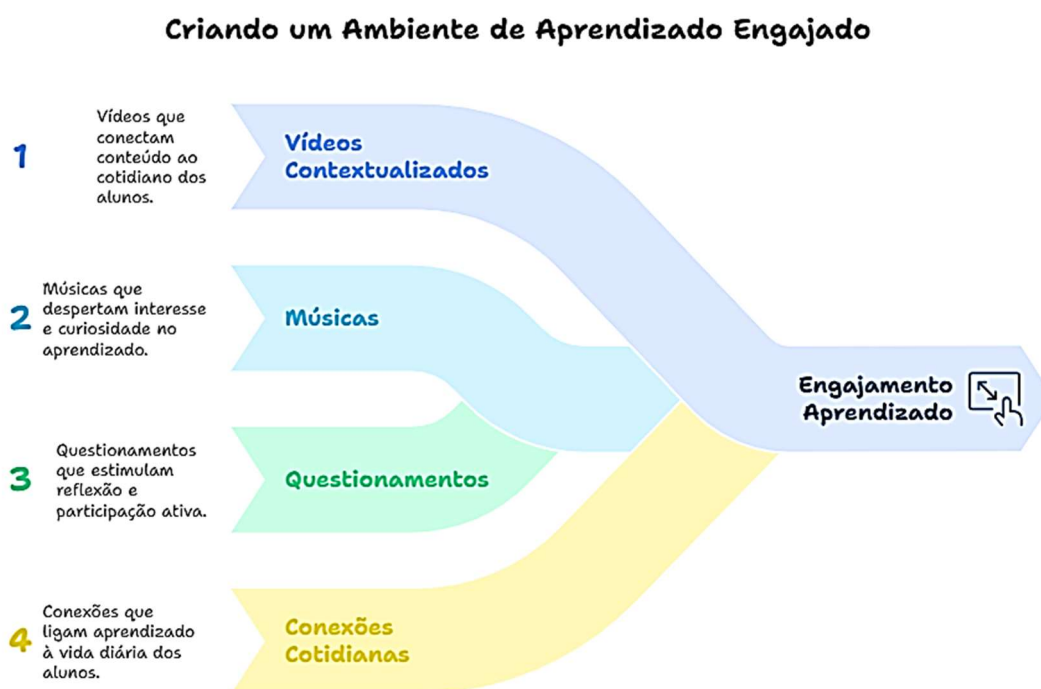
Na perspectiva do DUA, a aprendizagem pode ser compreendida como um modelo estruturado para orientar os educadores na formulação de planejamentos didáticos que eliminem barreiras ao ensino, possibilitando a construção de um ambiente educacional rico e acessível a todos. Para alcançar esse propósito, é essencial assimilar o princípio fundamental do DUA: a flexibilidade. Dessa forma, fugir de atividades engessadas é fundamental para que o sucesso do processo de ensino aprendizagem seja alcançado, reitero, é preciso ser flexível.

No contexto do DUA, o termo "flexibilidade" refere-se à capacidade de adaptação e à diversidade de abordagens dentro do processo educacional. O DUA propõe a incorporação de múltiplas estratégias no planejamento pedagógico, tornando-se uma ferramenta eficaz para lidar com a heterogeneidade das turmas. Um ensino rígido, baseado em um único método de instrução e avaliação, pode não

contemplar as necessidades individuais dos estudantes. Dessa forma, torna-se essencial a adoção de um modelo flexível, no qual um mesmo conteúdo seja apresentado e avaliado por meio de diferentes abordagens, permitindo ao professor explorar distintos caminhos para despertar o interesse dos alunos pelo aprendizado.

Conforme a colocação de BETTIO, MIRANDA, SCHMIDT (2021) a concepção de flexibilidade dentro do DUA fundamenta-se em três princípios essenciais: Engajamento, Representação e Ação e Expressão. Para assegurar a aplicação desses princípios, o docente deve utilizar uma ampla gama de estratégias pedagógicas, conforme detalhado a seguir:

Figura 13 – Engajamento na aprendizagem

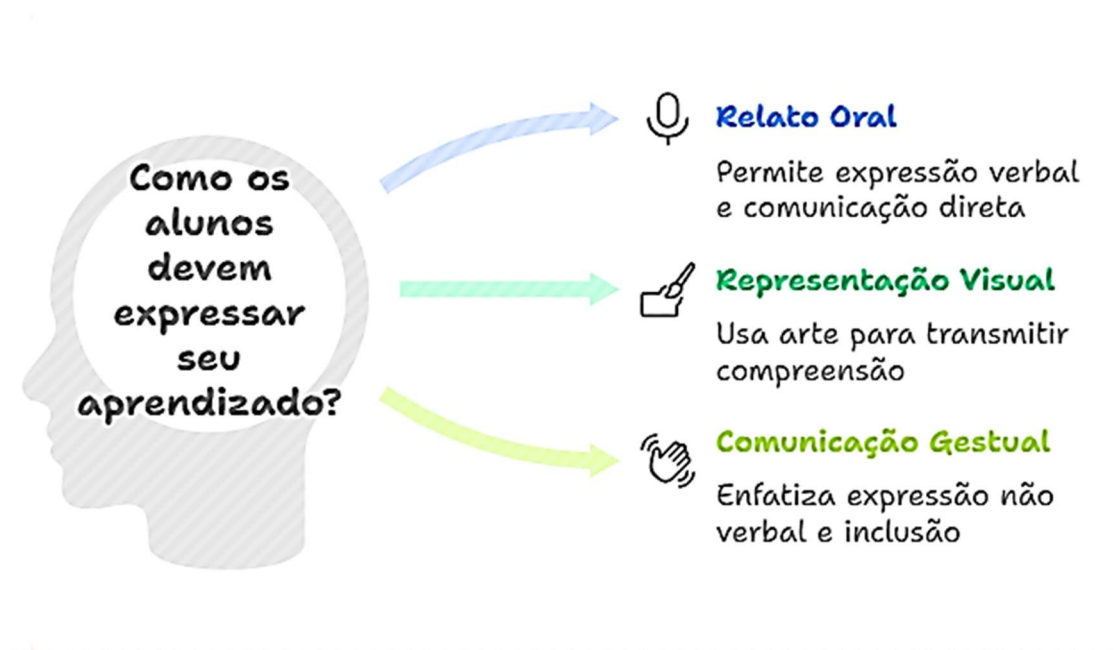


Fonte: elaborada pela autora com auxílio da ferramenta app.napkin.ai

É importante destacar que segundo Bettio, Miranda, Schmidt (2021), o engajamento está intimamente ligado ao aprendizado, sendo, portanto, a justificativa para que um determinado assunto seja ou não trabalhado. Nessa fase cabe ao professor se valer de diferentes estratégias para motivar, estimular e engajar todos os alunos envolvidos, o que implica dizer que um ambiente propício precisa ser construído para que favoreça uma participação ativa de todos os estudantes.

Outro princípio importante apontado pelos autores é o da Representação, nele está incutido a forma como este conteúdo será apresentado ou abordado, pois deve privilegiar diferentes formas de acesso à informação, além de garantir que todos os alunos compreendam o que está sendo ensinado. Por fim, o terceiro e último princípio se refere às formas pelas quais os alunos demonstram o conhecimento adquirido. Essas formas contemplam três modalidades sendo elas, a oral, a visual e a gestual conforme observado na figura abaixo:

Figura 14 – Ação e expressão



Fonte: elaborada pela autora com auxílio da ferramenta app.napkin.ai

É importante destacar que, respeitados esses princípios, o DUA propõe um ensino acessível e responsivo às diferenças individuais, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de aprendizagem.

Sendo assim, reiteramos uma prática pedagógica centrada na Pedagogia da Presença aliada à Personalização da Aprendizagem tendo como recurso estratégico o DUA como sendo um recurso que “fornece um guia para criar objetivos educacionais, métodos, materiais e avaliações que funcionam com todos, não com uma solução única, do tipo “um tamanho serve a todos”, mas uma abordagem mais flexível, que pode ser personalizada e ajustada para as necessidades individuais” (HOLLAND, 2014).

O DUA orienta os professores, ajuda a estabelecer objetivos educacionais, a criar métodos, materiais e avaliações pedagógicas que auxiliam a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem. Não propõe uma abordagem única para cada estudante, mas sim uma abordagem flexível, que pode ser adaptada e ajustada para atender às necessidades específicas de cada aluno, reduzindo barreiras que de alguma maneira possam culminar no tão temido fracasso escolar. Para tanto, traz princípios que visam tornar o ensino mais acessível e equitativo como o representado na figura abaixo

Figura 15 - Princípios do DUA



Fonte: elaborada pela autora com auxílio da ferramenta app.napkin.ai

Os princípios centrais do DUA abrangem sete diretrizes fundamentais, que visam garantir acessibilidade e equidade no uso de produtos, serviços e ambientes. Essas diretrizes incluem: o uso equitativo assegurando que todos, independentemente de suas habilidades, possam utilizar determinado recurso; a flexibilidade no uso, permitindo adaptações a diferentes necessidades e preferências individuais; a simplicidade e intuitividade, facilitando a compreensão e a utilização sem a necessidade de conhecimentos avançados; a comunicação eficaz, garantindo que informações essenciais sejam transmitidas de forma clara e acessível,

independentemente de barreiras sensoriais ou ambientais; a tolerância ao erro, prevenindo riscos e minimizando possíveis falhas no uso; o esforço físico reduzido, promovendo conforto e eficiência na utilização; e a adequação do espaço e tamanho, garantindo acessibilidade a usuários de diferentes estaturas, posturas e níveis de mobilidade.

Por fim, no contexto educacional, a aplicação do DUA visa atender à diversidade dos alunos em sala de aula. Para que o Desenho Universal da Aprendizagem seja efetivo, é essencial identificar as barreiras que dificultam o acesso ao aprendizado e desenvolver estratégias, programas educacionais e políticas públicas voltadas à superação desses desafios. O objetivo é proporcionar oportunidades equitativas para todos os estudantes, favorecendo o exercício pleno da cidadania.

Ambientes educacionais projetados intencionalmente para minimizar barreiras favorecem a participação significativa de todos os estudantes. Essas barreiras não se restringem ao âmbito arquitetônico, mas abrangem obstáculos que dificultam a acessibilidade curricular, incluindo aspectos atitudinais, metodológicos e instrumentais. Nesse contexto, o DUA propõe a criação de práticas flexíveis que oferecem múltiplas formas de acesso ao conhecimento, permitindo que os estudantes avancem de acordo com suas necessidades individuais. Diferentemente das adaptações curriculares direcionadas exclusivamente a alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem, o DUA busca promover a equidade no ensino ao estruturar estratégias que atendam à diversidade da sala de aula, reduzindo barreiras sem comprometer os desafios propostos no processo educativo.

Hoje, o DUA pode contar com o auxílio e a incorporação de metodologias ativas, como, por exemplo, gamificação, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas ou projetos e robótica, as quais potencializam o processo de ensino-aprendizagem ao estimular a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Embora o uso da tecnologia não seja um requisito essencial para a implementação desses recursos, sua integração tende a torná-los mais dinâmicos e envolventes, favorecendo o engajamento e a participação ativa dos alunos. (CHAGAS, MALHEIRO, 2024)

Diante dos achados desta pesquisa, que evidenciam as múltiplas dimensões do fracasso escolar em contextos de vulnerabilidade acentuada, se torna indispensável propor caminhos pedagógicos que permitam não apenas compreender o fenômeno, mas atuar diretamente na sua superação. Nesse sentido, destacamos a relevância de um recurso estratégico que articule três pilares essenciais: o Desenho Universal para a Aprendizagem, a Pedagogia da Presença e a Personalização da Aprendizagem. Esses três elementos, quando integrados de forma intencional, configuram-se como uma estratégia pedagógica potente para mitigar as desigualdades educacionais e promover o sucesso escolar de todos os estudantes, respeitando sua diversidade e singularidade.

O DUA, concebido como um conjunto de princípios e diretrizes que visam ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos, propõe uma abordagem preventiva e inclusiva ao planejar as atividades pedagógicas desde a sua origem com base na variabilidade dos estudantes. Ao invés de adaptar posteriormente o ensino para alguns alunos com dificuldades, o DUA parte do princípio de que a diversidade é o ponto de partida da ação pedagógica. Dessa forma, ao incorporar múltiplas formas de representação, expressão e engajamento no processo de ensino, os professores ampliam significativamente o acesso ao currículo e criam condições para que todos possam aprender de forma significativa e equitativa.

Contudo, o DUA não opera de forma isolada. Para que sua implementação seja eficaz, é fundamental que ele esteja ancorado em uma prática pedagógica humanizada, sensível às experiências dos alunos e comprometida com sua formação integral. É nesse ponto que a Pedagogia da Presença se insere como um referencial indispensável. Trata-se de uma concepção de prática docente que reconhece a importância do vínculo, da escuta ativa, da empatia e da atenção real às necessidades dos estudantes. Estar presente, nesse contexto, ultrapassa a presença física e implica uma atitude pedagógica pautada na disponibilidade afetiva, na mediação intencional e na construção de relações educativas pautadas no respeito, na confiança e no reconhecimento do outro como sujeito de direitos.

A Personalização da Aprendizagem, por sua vez, opera como um desdobramento prático dessa articulação. Compreendida não como individualização ou fragmentação do ensino, mas como a capacidade de considerar os ritmos, os estilos e as motivações de cada estudante, a personalização é condição para que as

propostas de ensino dialoguem com as trajetórias reais dos alunos. Nesse cenário, a atuação docente passa a ser orientada por diagnósticos contínuos e sensíveis, capazes de informar práticas mais eficazes e ajustadas às necessidades reais das turmas, especialmente no contexto de pós-pandemia, onde os efeitos do ensino remoto ainda reverberam nas dificuldades de aprendizagem.

A combinação entre DUA, Pedagogia da Presença e Personalização da Aprendizagem constitui, portanto, uma via promissora para enfrentar o fracasso escolar, pois permite o desenvolvimento de uma educação que não só reconhece as barreiras de acesso, permanência e aprendizagem, mas também propõe meios concretos e fundamentados para superá-las. Essa tríade favorece a construção de ambientes educacionais responsivos, democráticos e justos, que se afastam da lógica da homogeneização e acolhem a complexidade dos sujeitos que habitam o espaço escolar.

Além disso, a implementação dessa proposta pedagógica oferece importantes subsídios para o planejamento de políticas públicas educacionais mais inclusivas. O investimento em formação docente voltada ao DUA, à Pedagogia da Presença e a Personalização da Aprendizagem são importantes para que essas práticas sejam efetivamente incorporadas ao cotidiano escolar. Essa formação deve ser contínua, reflexiva e colaborativa, promovendo espaços de troca e aprendizagem entre os educadores para que a inovação pedagógica ocorra de forma crítica, contextualizada e sustentável.

Por fim, é importante destacar que a presente sugestão não esgota as possibilidades de enfrentamento ao fracasso escolar. Pelo contrário, ela abre caminhos para novas investigações, especialmente no que se refere à avaliação do impacto da aplicação do DUA em diferentes contextos educacionais e à análise das condições institucionais necessárias para a consolidação de uma Pedagogia da Presença efetiva. Pesquisas futuras podem aprofundar, por exemplo, os efeitos da personalização do ensino em ambientes multiseriados, os desafios enfrentados por professores na elaboração de propostas baseadas no DUA, ou ainda a relação entre vínculos afetivos e desempenho escolar em contextos pós-pandêmicos.

Dessa forma, reafirma-se a importância de uma abordagem educativa que seja, simultaneamente, tecnicamente qualificada e humanamente comprometida. Ao

integrar estratégias pedagógicas inovadoras, como o DUA, a práticas fundadas na presença atenta do professor e no reconhecimento das singularidades dos estudantes, é possível desenhar uma escola que não apenas resista ao fracasso escolar, mas que ativamente promova o êxito de todos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir esta tese é, antes de tudo, reconhecer a potência de um trabalho que nasceu do compromisso com a educação pública e com a escuta atenta dos sujeitos que vivem, diariamente, os desafios de aprender e ensinar em um país marcado por profundas desigualdades. A investigação realizada ao longo deste estudo não apenas lança luz sobre o fenômeno do fracasso escolar durante o período pandêmico, como também denuncia suas raízes estruturais e apresenta caminhos possíveis para enfrentá-lo com responsabilidade, sensibilidade e esperança.

A presente pesquisa teve como objetivo central compreender os impactos da pandemia da COVID-19 no processo de ensino e aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental I, com ênfase no fenômeno do fracasso escolar, agravado significativamente pela falta de acesso a recursos tecnológicos. Além disso, buscou-se compreender o movimento histórico da produção do fracasso escolar dentro do contexto pandêmico, relacionar suas possíveis causas e efeitos no desenvolvimento das crianças diante do ensino remoto e, sobretudo, desnaturalizá-lo enquanto fenômeno socialmente constituído.

Ao escolher investigar esse fenômeno em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de São José dos Campos, assumimos o desafio de compreender uma realidade complexa, cujas causas vão muito além do rendimento acadêmico. A exclusão digital, caracterizada pela ausência de dispositivos adequados, conexão instável ou inexistente e pela falta de suporte técnico e pedagógico às famílias, comprometeu de maneira significativa o acesso e a permanência dos estudantes nas atividades escolares remotas, ampliando desigualdades educacionais já existentes e afetando diretamente o desempenho e o desenvolvimento das crianças.

Por meio de uma abordagem qualitativa e descritiva, utilizamos como instrumentos o questionário aplicado às mães e a análise documental das sondagens diagnósticas realizadas nos anos de 2020 e 2021. Essa escuta sensível dos sujeitos envolvidos e o contato direto com documentos escolares permitiram uma análise profunda e contextualizada das dificuldades enfrentadas durante o período pandêmico.

Ao reconhecer a complexidade e a multicausalidade do fracasso escolar, compreendemos que ele não pode ser atribuído unicamente à falta de recursos tecnológicos ou à ausência dos alunos nas atividades. Trata-se de um processo historicamente construído, atravessado por fatores sociais, econômicos, institucionais e afetivos, que se manifestam de forma distinta em cada trajetória escolar. Este entendimento nos permitiu reafirmar o objetivo de desnaturalizar o fracasso escolar, compreendendo-o como uma construção social, e não como incapacidade individual do estudante.

A opção pelo estudo de caso revelou-se fecunda, permitindo dar voz às mães e acessar uma perspectiva rica sobre o cotidiano das crianças durante um momento de crise sem precedentes. Ficou evidente que o fracasso não está nas crianças, mas nas condições desiguais que lhes são impostas. Também emergiu, com força, o papel decisivo dos professores que, mesmo diante das dificuldades do ensino remoto, conseguiram manter vínculos afetivos, incentivar o pertencimento e sustentar a permanência dos alunos na escola, ainda que a distância.

A atuação da professora envolvida no estudo, marcada pela escuta, atenção, afetividade e presença, foi reconhecida pelas mães como um fator essencial no desenvolvimento acadêmico e emocional das crianças. Esse dado confirma o que já apontam diversas pesquisas: o vínculo afetivo é um elemento estruturante da aprendizagem e deve ser cultivado como parte essencial da prática docente.

Com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2006), foi possível identificar, classificar e interpretar aspectos culturais, sociais, econômicos e a visão de escola manifestados pelas crianças. A organização das informações, por meio da identificação dos estudantes como M1 a M11 e da utilização de representações visuais, conferiu clareza e acessibilidade à apresentação dos dados, sem perder o rigor científico necessário.

A fundamentação teórica ancorada na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky permitiu compreender como as interações sociais, o meio cultural e os instrumentos disponíveis influenciam o desenvolvimento cognitivo das crianças. O contexto sociocultural das famílias, aliado à ausência ou precariedade do acesso às tecnologias, impactou diretamente as trajetórias escolares. Complementarmente, a análise das hipóteses de escrita, segundo Magda Soares (2004), possibilitou

compreender em que estágio de desenvolvimento se encontrava cada aluno, respeitando suas construções singulares sobre a língua escrita.

Dessa forma, reafirma-se a importância de uma abordagem alfabetizadora que reconheça a criança como sujeito ativo, capaz de produzir sentidos a partir de suas vivências e de sua cultura. É necessário, portanto, implementar práticas pedagógicas que respeitem os ritmos de aprendizagem, promovam a inclusão e favoreçam a autonomia, sobretudo em tempos de crise, onde as desigualdades se acentuam.

É nesse contexto que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se apresenta como uma proposta potente e inovadora para o enfrentamento do fracasso escolar. Aliado à Pedagogia da Presença e à personalização do ensino, o DUA oferece caminhos reais para a construção de uma escola inclusiva, capaz de atender à heterogeneidade dos estudantes e de promover uma aprendizagem significativa. Ao valorizar o sujeito em sua totalidade, emocional, cognitiva e social, e ao respeitar diferentes linguagens e modos de aprender, o DUA contribui para uma ambiência pedagógica mais equitativa, acolhedora e eficaz.

Todavia, é preciso ressaltar que o DUA ainda demanda estudos mais aprofundados e sua aplicação precisa ser realizada de forma sistemática, para que sua eficácia no combate ao fracasso escolar seja validada no contexto educacional brasileiro.

A análise dos dados também revelou aspectos subjetivos e emocionais do contexto pandêmico vivenciado pelas famílias, oferecendo pistas importantes para o aprimoramento das políticas públicas e das práticas pedagógicas. A pandemia não criou o fracasso escolar, mas o expôs com maior nitidez e o aprofundou entre aqueles que já estavam à margem do processo educativo.

Diante de todos esses elementos, é possível afirmar que os objetivos propostos por esta pesquisa foram plenamente alcançados: compreender a constituição histórica do fracasso escolar, identificar os impactos da exclusão digital, analisar a influência dos vínculos afetivos na aprendizagem e refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas, como o DUA e a Pedagogia da Presença, como estratégias viáveis de superação desse fenômeno.

Este trabalho não pretende encerrar o debate, mas ampliá-lo. É um convite à continuidade dos estudos, à formulação de novas perguntas e ao compromisso com uma educação que reconheça, em cada aluno, um sujeito de direitos e potencialidades. O fracasso escolar não é destino; é construção social. E, como tal, pode e deve ser desconstruído.

7. REFERÊNCIAS

_____. **A internet é a vilã?** Jundiágora, Jundiáí,. Opinião. Disponível em: <https://jundiagora.com.br/internet/> Acesso em: 6 nov. 2022

_____. **Difícil de assumir. Mas, meu vício é o celular.** Jundiágora, Jundiáí, 21. nov. 2021. Opinião. Disponível em: <https://jundiagora.com.br/celular/> Acesso em: 21 nov. 2021

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AQUINO, Julio Groppa. **Racionalidades educacionais (pós-) pandêmicas:** atlas 2020. Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587773438>. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/969. Acesso em: 11 mar. 2025.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

BANDURA, A. **A teoria da aprendizagem social.** São Paulo: Artmed, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2006.

BETTIO, Claudia Daiane Batista; MIRANDA, Ana Carolina Arruda; SCHMIDT, Andréia. **Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786588082034>. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/646. Acesso em: 13 mar. 2025.

BIPPUS, Marta Baggio. **As significações que professores atribuem à afetividade na sua prática docente.** 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2020. Orientação: Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha.

BLEGER, José. **Psicologia da Conduta.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BLOOM, B. S. et al. **A nova taxonomia de objetivos educacionais.** São Paulo: Artmed, 2001.

BOCK, A. M. B.; MARQUES, E. de S. A. SOARES, J. R.;. Impactos da pandemia da Covid-19 na educação básica: a questão do fracasso escolar. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e130/1–25, 2023. DOI: 10.5902/1984644485155. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/85155>. Acesso em: 26 set. 2024.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Artes médicas sul, 2007.

BOSSA, Nádia A. **Fracasso escolar:** um olhar psicopedagógico. Grupo A, 2009. E-book. ISBN 9788536315171. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536315171/>. Acesso em: 8 jun. 2023.

BOSSA, Nádia Aparecida. Do nascimento ao início da vida escolar: o que fazer para os filhos darem certo. **Revista Psicopedagogia**, v. 17, p. 43, 1998

BOURDIEU, Pierre. "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura." In: **Escritos de educação** 8, Editora Vozes, 1998. pp. 39-80.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2018: **Caderno de Instruções**. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2018/caderno_de_instrucoes-censo_escolar2018.pdf. Acesso em: 20 dez 2022

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2021: Resumo Técnico**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 20 dez 2022

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Boletim SAEB 2023 por escola. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo/boletim?anoProjeto=2023&coEscola=35271287>. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 dez 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus**: o que você precisa saber. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Portaria nº 221/SEC, de 2022. Estabelece diretrizes para atividades complementares na rede pública de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.gov.br/portaria-221-sec-2022>. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRUNO, L. **Vygotsky**: a construção do conhecimento. São Paulo: Ática, 2010.

CAMARGO, E. P. (2012). **Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de física**. São Paulo: UNESP.

CARNEIRO, M. S. C. (2012). Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade educação especial na educação básica. **Revista Educação Especial**, 25(44), 513-530.

CHAGAS, Luciana da Silva; MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima. **Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem aliado às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para a projeção de ambientes e práticas inclusivas**. *Anais CIET: Horizonte*, São Carlos, v. 7, n. 1, 2024.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria Aparecida A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da Presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Por uma pedagogia da presença**. Ministério da Ação Social, 1991.

COSTIN, Claudia. Educar para um futuro mais sustentável e inclusivo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 43-51, dez. 2020.

COSTIN, Cláudia. **Recomposição das aprendizagens**: como enfrentar o maior desafio da educação brasileira. São Paulo: Fundação Santillana, 2021.

CRUZ, Vítor. **Compreender a Leitura e as Dificuldades na sua Aprendizagem**. Lisboa: Flora Editora, 2020.

DELORS, J. In: UNESCO. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo/Brasília: Cortez/MEC, 1998.

DUARTE, T. **A possibilidade da investigação a 3**: reflexões sobre triangulação (metodológica). *Cies e-working paper*, 2009. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Disponível em: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003

EL'KONIN, D. B. (2000), Toward the problem of mental development of children. [Online] Retrieved from <https://www.marxists.org/archive/elkonin/works/1971/stages.htm>. Acesso em: 23 maio 2025.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do desenvolvimento do escolar**. São Paulo: Ática, 2009.

ELKONIN, Daniil Borisovich. O desenvolvimento do jogo na criança. In: VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Textos escolhidos**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos, 1994.

ENES, C. C.; LUCCHINI, B. G.. Tempo excessivo diante da televisão e sua influência sobre o consumo alimentar de adolescentes. **Revista de Nutrição**, v. 29, n. 3, p. 391–399, maio 2016

FAGUNDES, Caterine Vila; LUCE, Maria Beatriz; RODRIGUEZ ESPINAR, Sebastián. O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 84, p. 635-670, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/pmMZfDzDfshjDK7G8XDLPdc/?lang=pt>. Acesso em: 14 mai 2022

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2012.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa e quantitativa. In: _____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. cap. 3. p. 39-49.

FONSECA, Vítor da. **Dificuldades de Aprendizagem** – Abordagem Neuropsicopedagógica. 5.^a ed. Lisboa: Âncora Editora, 2015

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2003.

GATTI, Bernadete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, dez. 2020.

GATTI, Bernadete A. **Volta às aulas presenciais**: a reconstrução da escola e da aprendizagem. São Paulo: Editora Moderna, 2021.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. In: **Simpósio Brasileiro-Alemão De Pesquisa Qualitativa E Interpretação De Dados**, 2008, Brasília. Anais [...]. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

Glat, R., Pletsch, M. D., & Fontes, R. S. (2007). Educação inclusiva & educação especial: Pro postas que se complementam no contexto da escola à diversidade. **Educação Santa Marta**, 32(2), 343-356.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Trad. Marcéj Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLLAND, B. Desenho universal para aprendizagem: Um guia para o sucesso escolar. **Diversa: educação inclusiva na prática**, 22 jul. 2014. Disponível em: . Acesso em: 15 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resultado IDEB por escola – quadro*. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiMGVjMzlwZWQtM2IzZS00NmE0LTkwNjUtZjI1YjMyNTVhZGY0IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 31 maio 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Nota informativa sobre os impactos da pandemia*. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf. Acesso em: 31 maio 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resultado por escola – SAEB*. Brasília: INEP, [2021?]. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiOGZmMjNmOGQtOGFIYy00Y2NhLWI4NmUtMGViZjAwNGJiNTAwIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 31 maio 2025.

KOHLBERG, L. **A Filosofia do Desenvolvimento Moral**. São Paulo: Artes Médicas, 1993.

LAZARETTI, L. M. D. B. Elkonin: **Vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Unesp, 2011.

Lazaretti, Lucinéia Maria. D.B. **Elkonin**: vida e obra de uma autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Editora Unesp, 2011. <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/7ad270d0-6444-4fcd-a5b8-6087716a6070/content>. Acesso em: 24 maio 2025.

LEITE, Sônia A. S.; COLOMBO, Fernanda A. Formação de leitores: a dimensão afetiva na mediação da família. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 423-431, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/ZngtXZFK36yyZ5GNv6zg6HP/>. Acesso em: 25 fev 2025.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de José Manuel Joly. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Democracia e educação**: uma pedagogia do compromisso. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2012.

LIMA Neta, Maria Irene Ferreira; KAHHALE, Edna Maria Peters. Uma reflexão sobre relações familiares da perspectiva da psicologia sócio-histórica. In: TOASSA, Gisele; SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo; RODRIGUES, Divino De Jesus Da Silva (org.). **Psicologia sócio-histórica e desigualdade social**: do pensamento à práxis. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019.

MACHADO, A.A. **O viciante uso do celular**. Jundiágora, Jundiáí. Opinião. Disponível em: <https://jundiagora.com.br/celular-2/> Acesso em: 12 mar. 2023

MACHADO, Jorge. O Ciberespaço como Arquitetura da Liberdade – Tentativas de Territorialização e Controle da Rede. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 58, n. 1, p. 1-22, 2015. Disponível em: https://each.usp.br/machado/bm/articles/ciberespaco_territorializacao_jorgemachado.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MATHEUS, M. C. C.; FUSTINONI, S. M. **Pesquisa qualitativa em enfermagem**. São Paulo: Livraria Médica, 2006.

MATIAS, Lisandra. José Pacheco: criador da Escola da Ponte reflete sobre como ressignificar a escola. *Nova Escola*, 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21572/jose-pacheco-criador-da-escola-da-ponte-reflete-sobre-como-ressignificar-a-escola>. Acesso em: 20 jun. 2025.

Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405.

MENDOZA Babette. **Desenho universal para/da aprendizagem com apoio de tecnologias digitais**. Documento eletrônico -- São Carlos : SEaD-UFSCar, 2021.

MERRIAM, Sharan B. **Pesquisa qualitativa e estudo de caso em educação**. Trad. José Geraldo Silveira. São Paulo: Artmed, 2002.

MORAN, J. **A educação que desejamos: novos desafios e propostas**. São Paulo: Grupo A, 2013.

MORAN, José Manuel. **Voltar para a escola presencial ou reinventá-la?**. 2020. Disponível em:

<https://www2.faccamp.br/revista/index.php/linguagens/article/view/2020>. Acesso em: 24 maio 2025.

MORAN, José Manuel. **Voltar para a escola presencial ou reinventá-la?**. 2020. Disponível em:

<https://www2.faccamp.br/revista/index.php/linguagens/article/view/2020>. Acesso em: 24 maio 2025.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, v. 9, n. 46, p. 49-59, 1990.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 51, e07468, 2021.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pdTJTSCfQhZpWjZSGGy8gqK/>. Acesso em: 4 abr 2024

OLIVEIRA DE SOUSA, Marie Stephany Marques; NUNES, Leandro Saldanha; BOTELHO, Lissandro; SOUZA, Anny Michele Yance de. **Consequências do uso excessivo de telas no desenvolvimento de crianças: uma revisão integrativa**. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, São José dos Pinhais, v. 17, n. 3, p. 01-14, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.3-072.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 17-34.

OLIVEIRA, Paulo Eduardo de. **Metodologia da pesquisa ao alcance de todos**. Curitiba: Appris, 2018.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. São Paulo: Vozes, 2007.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 11. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587596334>. Disponível em: <www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932>. Acesso em: 11 mar. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Intermeios, 2015

PAVLOV, I. P. **A fisiologia da emoção**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1994a.

PIAGET, J. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994b.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS (PMSJC). Plataforma de Educação Integral (Plei). São José dos Campos, 2023. Disponível em: <https://www.sjc.sp.gov.br/educacao-integral>. Acesso em: 01 jun. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS (PMSJC). Programa Recupera e ações de reforço escolar. São José dos Campos, 2023. Disponível em: <https://www.sjc.sp.gov.br/secretaria-educacao>. Acesso em: 01 jun. 2025.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

Rizzo, A. L., Bortolini, S., & Rebeque, P. V. S. (2014). Ensino do sistema solar para alunos com e sem deficiência visual: Proposta de um ensino inclusivo. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciência**, 14(1), 191-204.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2002.

Roth, B. W. (2006). **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade**. Brasília: MEC.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS FILHO, João dos. **Abandono Escolar: Causas e Consequências no Contexto Brasileiro**. São Paulo: Editora Educação Brasil, 2019

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; RODRIGUES, Maria do Carmo (orgs.). **Metodologias, técnicas e estratégias de pesquisa: estudos introdutórios 4**. Uberlândia, MG: FUCAMP, 2022. 108 p.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; RODRIGUES, Maria do Carmo (orgs.). **Metodologias, técnicas e estratégias de pesquisa: estudos introdutórios 4**. Uberlândia, MG: FUCAMP, 2022. 108 p. il.

São José dos Campos. **Parecer CME nº 03 de 11 de dezembro de 2024**.

Apreciação quanto à “Proposta de Reorganização do Referencial Curricular com foco no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e letramento matemático” Disponível em: <https://www.sjc.sp.gov.br/media/298968/parecer-n%C2%BA-03.pdf> Acesso em 5 de abr. 2025

São José dos Campos. **Portaria 234 de 19 de setembro de 2023**. Dispõe sobre o processo de recuperação e fortalecimento da aprendizagem para os alunos do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Municipal para o ano letivo de 2024. disponível em: <https://www.sjc.sp.gov.br/media/258298/portaria-n%C2%BA-238sec23-dispoe-sobre-o-processo-de-recuperacao-e-fortalecimento-da-aprendizagem-para-os-alunos-do-ensino-fundamental-da-rem-2024.pdf> Acesso em 5 de abr. 2025

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Educação contemporânea).

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História da escola pública no Brasil**: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I.M. (org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 1-29.

SIQUEIRA, A. C.; FREIRE, C. O. A influência da tecnologia no desenvolvimento infantil. **Revista Farol**, v. 8, n. 8, p. 22-39, 2019. Disponível em: <https://revista.farol.edu.br/index.php/farol/article/view/152/132>. Acesso em: 21 dez. 2023.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). Departamento de Adolescência. **Saúde de crianças e adolescentes na era digital** [Internet]. Rio de Janeiro: SBP, 2016. Disponível em: http://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166d-MOrient-Saude-Crian--e-Adolesc.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 2003. p. 53–70.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de et al. **Educação e psicologia em diálogo nas políticas públicas**: escolarização e seus desafios para o fortalecimento dos conselhos municipais de educação. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2024. DOI: 10.11606/9786587596501. Disponível em:

<www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1380>. Acesso em: 11 mar. 2025.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Psicologia escolar e políticas públicas para a educação básica na América Latina**: pesquisas, impasses e desafios.

Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2021. DOI:

10.11606/9786587596129. Disponível em:

<www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/602>. Acesso em: 11 mar. 2025.

SOUZA, Wesley Anderson de. Desigualdades e tecnologias digitais: interferências que envolvem o capital social, econômico e cultural frente ao capital tecnológico.

Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais, v. 3, n. 1, p. 23-36, 2022. Disponível em:

<https://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/626abd35a9539547bc6ccd57>

Acesso em: 14 mai 2022

STAKE, Robert E. **Pesquisa com estudo de caso**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Penso, 2011.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papirus, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Destaques: Ideb e Saeb 2023. São Paulo: Todos Pela Educação, 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/08/todos-pela-educacao-destaques-ideb-e-saeb-2023.pdf>.

Acesso em: 31 maio 2025.

TRINDADE, C. S. S.; RAMOS, A. L. C.. Influência dos programas de educação sobre o sono de crianças e adolescentes: revisão integrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 33, p. eAPE20190193, 2020. Acesso em 25 fev 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: [data de acesso].

VASCONCELOS, M. S. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 87, p. 616–620, maio 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Mais uma Lição**: sindemia covídica e educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109337, 2020.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A mente na sociedade**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 8. ed. Tradução de Maria da Graça M. Setton. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WESTBROOK, Robert; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010. 135 p. (Coleção educadores). ISBN 9788570195586 (broch.).

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO II – TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12 e 510/16)

A Sra. está sendo convidada para participar de uma pesquisa de Doutorado intitulada "A desigualdade de acesso tecnológico como fator agravante do fenômeno fracasso escolar" que será desenvolvida por Marta Baggio Bippus, aluna do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, sob a orientação do Prof. Dr. Afonso Antonio Machado (professor adjunto da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus Rio Claro/SP). O objetivo da referida pesquisa é compreender o movimento histórico da produção do fenômeno fracasso escolar dentro do contexto pandêmico, além de relacionar as possíveis causas e efeitos do fracasso escolar no desenvolvimento da criança diante do ensino remoto e, por fim, desnaturalizar o fracasso escolar enquanto fenômeno socialmente constituído. Os benefícios da pesquisa são contribuir com reflexões importantes sobre como se dá e como é visto o fenômeno fracasso escolar no desenvolvimento da criança e seu possível agravamento com o ensino remoto durante o contexto pandêmico. Caso a Sra. aceite participar desta pesquisa deverá responder a um questionário em formato Google Forms com perguntas abertas e fechadas que será enviado via email ou WhatsApp. As questões são sobre seu(a) filho(a) e seu contexto escolar. Tal instrumento de pesquisa foi desenvolvido pela pesquisadora em parceria com seu orientador. As mães participantes levarão em torno de 20 a 30 minutos para responder ao questionário, colaborando com a pesquisa. A aplicação do questionário pode gerar riscos mínimos às participantes, podendo envolver algum constrangimento ou desconforto, seja por timidez ou cansaço. Caso sinta alguma dessas reações citadas durante o processo, o participante poderá interromper ou deixar de responder questões que possam causar constrangimentos e/ou desconfortos, sem qualquer ônus ou prejuízos às participantes. Para minimizar esses riscos poderá ser esclarecido, junto à pesquisadora, possíveis dúvidas da participante sobre sua participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações, para fins de pesquisa, bem como deixar de responder questões que possam causar constrangimentos e/ou desconfortos. A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração. Se a Sra. se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-a a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Taubaté, 20 de junho de 2022.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: A desigualdade de acesso tecnológico como fator agravante do fenômeno fracasso escolar

Responsável: Marta Baggio Bippus

Cargo/função: Doutoranda em Desenvolvimento Humano e Tecnologias. Instituição: Universidade Estadual Paulista –

UNESP – Rio Claro/SP - Endereço: Av. 24A, 1515, Bela Vista

Dados para Contato: fone: (12) 99654-1982 / e-mail: marta_baggio@hotmail.com

Dados sobre o participante da Pesquisa: Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: 5470655

APÊNDICE I – Questionário

QUESTIONÁRIO PARA AS MÃES PARTICIPANTES DA PESQUISA

1. Nome
2. Faixa etária
3. Qual sua formação?
4. Você trabalha?
5. Se sim, com quem ficam seus filhos nesse período?
6. Quantos filhos você tem?
7. Qual é a faixa etária?
8. A casa onde você mora é própria?
9. Quantas pessoas moram com você?
10. Vocês costumam fazer pelo menos uma refeição juntos sentados à mesa?

FALANDO NO GERAL:

11. Quando você sai com a família para passear, quais são seus passeios?
12. Qual tipo de música você ouve em casa com a família?
13. Vocês costumam ir ao cinema?
14. Se não vão, por qual motivo?
15. Vocês costumam ir a teatro ou museu?
16. Se não, por qual motivo?
17. Você tem o hábito de ler?
18. Se sim, o que você costuma ler?

PANDEMIA E INTERNET

19. Em março de 2020, quando foi anunciado que as escolas seriam fechadas, em virtude da pandemia do COVID-19, e iniciariam as aulas remotas, qual era o tipo de conectividade que você tinha em sua casa?
20. Por qual(s) aparelho(s) você utilizava a internet em casa?
21. Após o início das aulas remotas, você precisou aumentar o “pacote de dados” da internet?
22. Precisou comprar outro celular, notebook?
23. De qual rede social você faz parte?
24. Seu filho(a) recebeu o “chip” disponibilizado pela prefeitura?

AS PERGUNTAS ABAIXO SE REFEREM AGORA AO MENOR “NOME DO ALUNO”:

25. Pai e mãe moram juntos?
26. O que seu(a) filho(a) gosta de fazer quando está em casa?
27. O que seu(a) filho(a) gosta de fazer quando vocês saem de casa?
28. O que seu(a) filho(a) gosta de ler?
29. Seu(a) filho(a) lê com frequência?
30. Do que seu (a) filho(a) gosta de brincar?
31. Seu(a) filho(a) pratica algum esporte?
32. Seu(a) filho(a) frequenta a FUNDHAS?
33. Seu(a) filho(a) assiste TV?
34. Se sim, qual programa?
35. Seu(a) filho(a) tem celular?
36. Onde, normalmente, seu(a) filho(a) faz a tarefa de casa?
37. Normalmente, a que horas seu(a) filho(a) vai dormir?
38. Normalmente, a que horas seu(a) filho(a) acorda?
39. Seu(a) filho(a) passa por algum tratamento médico?

40. Se sim, qual?
41. (ESSE NÚMERO FOI PULADO)
42. Como seu(a) filho(a) fazia as tarefas da escola durante o período de escola fechada?
43. Quem o(a) auxiliava nas tarefas?
44. Você (ou aquele que o (a) ajudava), sentiu dificuldade?
45. Houve alguns MEET (Encontro online), seu(a) filho(a) participou?
46. Se não participou, por qual motivo?
47. Você acha que seu(a) filho(a) teve algum progresso com o material impresso ou com o material online para a realização das tarefas?
48. Se não teve progresso, por qual motivo?
49. A direção da escola promoveu algumas reuniões de pais. Você participou?
50. Se não participou, por qual motivo?
51. No início de 2021, as aulas voltaram com 35% dos alunos em sala de aula. Seu(a) filho(a) voltou presencial?
52. Se não voltou presencial, por qual motivo?
53. Você contratou professor particular para seu(a) filho(a) durante o período de escola fechada?
54. Se sim, por quanto tempo?
55. No ano de 2020, quando as aulas presenciais estavam suspensas, o que você acha que foi mais difícil para seu(a) filho(a) nesse período?
56. No ano de 2020, quando as aulas presenciais estavam suspensas, o que você acha que foi mais difícil para você nesse período?
57. Você acha que seu filho(a) avançou no ano de 2021, depois do retorno das aulas presenciais?
58. Você acha que seu(a) filho(a) avançou durante o ano de 2021?
59. Poderia ter sido maior esse avanço?
60. Se sim, qual pode ter sido o obstáculo?
61. Como você avalia a escola na qual seu(a) filho(a) estuda?
62. Você acha que a escola poderia fazer mais pelos alunos?
63. Se sim, o que poderia ser feito?
64. Como você avalia a professora do seu(a) filho(a) durante o ano de 2020 durante o período das aulas remotas?
65. Como você avalia a professora do seu(a) filho(a) durante o ano de 2021?
66. Você acha que a professora poderia ter feito mais pelos alunos?
67. Se sim, o que poderia ter sido feito?

REDES SOCIAIS

68. Seu(a) filho(a), em 2020, tinha um celular só dele?
69. Seu(a) filho(a), em 2021, tem um celular só dele?
70. Qual rede social seu(a) filho(a) faz parte?
 - a. Facebook
 - b. Instagram
 - c. WhatsApp
 - d. Outra
71. Seu(a) filho(a) faz alguma outra atividade online? (Jogo, pesquisa, vídeos, etc)
72. Caso surjam outras perguntas ou dúvidas, você se colocaria à disposição para respondê-las?

