Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro Biomédico
Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro

Giuliano da Silva Griffo Costa

Anônimos na escola: fechamento e reabertura em uma escola de Niterói durante a pandemia de covid-19 do ponto de vista de merendeiras, garis e profissionais de apoio.

Rio de Janeiro
2024

Giuliano da Silva Griffo Costa

Anônimos na escola: fechamento e reabertura em uma escola de Niterói durante a pandemia de covid-19 do ponto de vista de merendeiras, garis e profissionais de apoio.

Dissertação apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ciências Humanas em Saúde.

Orientador: Dr. Rogerio Lopes Azize

Coorientador: Dr. Mário Pereira Borba

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CB/C

C838 Costa, Giuliano da Silva Griffo

Anônimos na escola: fechamento e reabertura em uma escola de Niterói durante a pandemia de covid-19 do ponto de vista de merendeiras, garis e profissionais de apoio / Giuliano da Silva Griffo Costa. – 2024.
90 f.

Orientador: Rogerio Lopes Azize
Coorientador: Mário Pereira Borba

Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro.

1. Instituições Acadêmicas. 2. Marginalização Social. 3. COVID-19. 4. Saúde Ocupacional. 5. Narrativas. 6. Niterói (RJ). I. Azize, Rogerio Lopes. II. Borba, Mário Pereira. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro. IV. Título.

CDU 37.057 (815.3)

Bibliotecária: Julia Franco Barbosa – CRB 7 5945

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Giuliano da Silva Griffo Costa

Anônimos na escola: fechamento e reabertura em uma escola de Niterói durante a pandemia de covid-19 do ponto de vista de merendeiras, garis e profissionais de apoio.

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ciências Humanas em Saúde.

Aprovada em 30 de abril de 2024.

Orientador (a) (es): Prof. Dr. Rogerio Lopes Azize

Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro - UERJ

Coorientador (a) (es): Dr. Mário Pereira Borba

Secretaria de Estado da Cultura do Rio Grande do Sul

Banca Examinadora: _____

Prof.ª Dra. Laura Lowenkron

Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro - UERJ

_____

Dra. Carolina Parreiras Silva

Universidade de São Paulo

_____

Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a todos os trabalhadores da rede municipal de educação de Niterói que, durante a pandemia de COVID-19 e mesmo diante da escassez de recursos, não mediram esforços para que as escolas públicas permanecessem ativas.

AGRADECIMENTOS

Tanta gente me ajudou a chegar até aqui. Tanta gente me incentivou a prosseguir nos estudos, mesmo quando o processo se tornou solitário, havia alguém lá, para apoiar. Se porventura minha mente falhar, espero que afetividade no coração corrija esta falta.

Agradeço inicialmente aos meus orientadores, Rogerio e Mário, que foram incansáveis em cada etapa desta pesquisa.

Aos tantos amigos que formaram uma rede de apoio nesta jornada.

Agradeço à Carolina Parreiras por sempre me encorajar na aventura pela pesquisa científica. E à Viviane Mattar por me mostrar que fazer parte da academia é possível. Agradeço às duas pela longa amizade e por serem escuta e afago.

Andréia Rangel e Rodrigo Campos, mentes brilhantes, que vibraram comigo quando entrar no mestrado ainda era um projeto. Sou grato a eles pela revisão dos materiais submetidos no processo de seleção.

À minha família, minha mãe e irmãos, que mesmo sem clareza do processo, torceram por mim.

Às minhas amigas de trabalho, Paula, Simone e Verônica que não soltaram a minha mão quando tudo parecia estático. À Luciana Tavares pelas caronas e pelos aconselhamentos no trajeto para escola. A Vanderléa, que facilitou a entrada no campo.

Aos companheiros da turma do mestrado. Aos professores do Instituto de Medicina Social da UERJ. Aos interlocutores desta pesquisa que acreditaram neste trabalho e se dispuseram a contribuir.

À banca avaliadora e para todos aqueles que disponibilizarem seu tempo para leitura deste material.

A vida é uma janela de vulnerabilidade.

Donna Haraway

RESUMO

GRIFFO, Giuliano. *Anônimos na escola:* fechamento e reabertura em uma escola de Niterói durante a pandemia de covid-19 do ponto de vista de merendeiras, garis e profissionais de apoio. 2024. 90 f. Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva – Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Como consequência da pandemia de COVID-19, muito se discutiu sobre a função da escola diante das necessidades dos estudantes, mas a perspectiva dos seus profissionais não parece ter sido considerada de modo substancial, especialmente se olharmos para atribuições com menor visibilidade na hierarquia escolar. Com a migração temporária da escola para o digital, as atividades de ensino foram priorizadas, enquanto outras demandas da comunidade escolar foram suprimidas ou ressignificas. Esta pesquisa objetiva investigar os significados atribuídos à escola no contexto da pandemia, com foco em trabalhadores menos visíveis no cotidiano, como merendeiras, equipe de limpeza, portaria e segurança. Partindo de um questionamento inicial sobre suas rotinas de trabalho no contexto do fechamento e reabertura das escolas, propõe-se aqui uma pesquisa que combina observação participante e entrevistas em profundidade, buscando a memória dos eventos recentes, a partir de uma unidade da rede municipal de educação do município de Niterói, na qual também atuo como professor.

Palavras-chave: escola, saúde, COVID-19.

.

ABSTRACT

GRIFFO, Giuliano. *Anonymous at school:* closing and reopening a school in Niterói during the covid-19 pandemic from the point of view of cooks, janitors and support professionals. 2024. 90 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

As a result of the COVID-19 pandemic, much has been discussed about the role of schools in relation to the needs of students, but the perspective of their professionals does not seem to have been taken into account in any substantial way, especially if we look at assignments with less visibility in the school hierarchy. With the school's temporary migration to digital, teaching activities have been prioritized, while other demands of the school community have been suppressed or re-signified. This research aims to investigate the meanings attributed to the school in the context of the pandemic, with a focus on workers who are less visible in everyday life, such as lunch ladies, cleaning staff, janitors and security. Starting from an initial questioning about their work routines in the context of the closure and reopening of schools, this research proposes a combination of participant observation and in-depth interviews, seeking the memory of recent events, from a unit of the municipal education network in the municipality of Niterói, where I also work as a teacher.

Keywords: school, health, COVID-19.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Sinalização de distanciamento entre carteiras escolares	12
Figura 2 –	Sinalização de fluxo interno	13
Figura 3 –	Sinalização de fluxo externo	13

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitê de ética em pesquisa
CLIN	Companhia de Limpeza de Niterói
EPI	Equipamento de proteção individual
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
OMS	Organização Mundial da Saúde
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	**SUBJETIVIDADES**.....	18
1.1	**Memórias da própria experiência durante a pandemia de COVID-19**.....	18
1.2	**Eu trabalho aqui: estrutura e funcionamento da unidade**.....	21
1.3	**Subjetividade em campo: relatos da própria vivência da pandemia de COVID-19 na escola**.....	27
2	**VULNERABILIDADES**.....	39
2.1	**Desigualdades digitais: a escola não parou durante a pandemia**.....	39
2.2	**Vulnerabilidade social: escassez dos recursos e saúde em risco**.....	44
2.3	**Qual a função de uma escola?**.....	46
3	**DESIGUALDADES**.....	52
3.1	**“Tudo era dúvida”: relatos da vivência dos profissionais de apoio**	52
3.2	**Invisíveis visíveis**.....	66
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
	REFERÊNCIAS.....	86

INTRODUÇÃO

Esta é uma dissertação para a qual importa o cotidiano escolar, especialmente a partir do ponto de vista de sujeitos com menor visibilidade na escola. Gostaria, então, de começar por aí, pela rotina regular de uma unidade pública de ensino integral para crianças de 2 a 8 anos, onde esta pesquisa foi realizada e onde atuo como professor e em outras funções, como veremos mais adiante. Esta escola que serviu como campo de estudos recebe alunos mais pobres, moradores da mesma comunidade onde a unidade de ensino está localizada. Todos os dias professores e alunos se encontravam neste prédio amarelo de três andares. Do lado de fora, alunos ansiosos com suas famílias do outro lado, no pátio que fica na parte interna, os professores aguardavam seus alunos que entravam em grupos separados por idades. Alunos menores subiam direto para as salas acompanhados dos responsáveis. A agitação das crianças se misturava aos chamados dos professores e às músicas cantadas por outros colegas que conduziam em fila seus grupos. Antes de começar um dia típico de aula, era no refeitório que os grupos se encontravam para o desjejum preparado pelas merendeiras. O som alto das vozes dos alunos acompanhava a distribuição dos alimentos. Nas salas, que eram limpas com antecedência antes das aulas começarem, cada turma realizava tarefas pensadas pelos professores para sua faixa etária. Nos espaços abertos, os grupos se alternavam para a recreação. O cheiro bom do almoço perfumava a escola. Depois da segunda refeição, os alunos maiores, que cumpriam horário parcial, voltavam para suas casas enquanto os menores permaneciam e descansavam depois deste intervalo, acordavam, tomavam banho e terminavam o dia com mais uma refeição antes de serem devolvidos aos pais.

No início do ano de 2020, a pandemia de COVID-19 obrigou o mundo a parar e modificou esta rotina. Muitas atividades e serviços foram interrompidos, inclusive as escolas, incluindo a unidade onde atuo (e pesquiso) em Niterói, município fluminense que compõe a região metropolitana do Rio de Janeiro. As atividades presenciais foram suspensas na rede pública de ensino no dia 18 de março de 2020. Os meios digitais foram o caminho possível para manter o contato com a comunidade escolar.

Após aproximadamente um ano, ainda durante o período de pandemia, no dia 26 de abril de 2021, os portões foram reabertos. A rotina inicialmente foi a seguinte: retornaram quatro turmas de alunos de cinco anos de idade da educação infantil, divididas em dois grupos menores para reduzir a interação, um grupo pela manhã, outro à tarde. No dia 2 de agosto também voltaram as turmas do Ensino Fundamental. No horário

de entrada, professoras e professores se reuniam na entrada da escola para receberem os alunos, mas agora os sorrisos se viam por trás de uma máscara. A agitação foi substituída pelo distanciamento. À medida que chegavam, eles passavam por uma triagem, na qual a temperatura era aferida com um termômetro disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação. Depois de aproximadamente 15 minutos aguardando os retardatários, professores seguiam com os alunos para suas salas sinalizadas com marcações de distanciamento pelos corredores. O lanche (geralmente uma fruta acompanhada de leite ou biscoito) também era entregue no espaço de aula para evitar aglomeração no refeitório. A escola não fornecia mais a merenda, aquela refeição completa preparada no fogão, apenas um lanche frio disponibilizado pela direção na saída.

Figura 1 – Sinalização de distanciamento entre carteiras escolares

Fonte: O autor, 2021.

Figura 2 – Sinalização de fluxo interno

Fonte: O autor, 2021.

Figura 3 – Sinalização de fluxo externo

Fonte: O autor, 2021.

A rede municipal de educação no município de Niterói é composta por noventa e quatro escolas, distribuídas entre sete polos, e são classificadas como (i) Escolas Municipais, que oferecem o ensino fundamental, e (ii) Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), que atendem prioritariamente a educação infantil, mas que podem disponibilizar matrículas para o ensino fundamental conforme a carência de vagas na rede.

Estas unidades escolares são subordinadas à Secretaria Municipal de Educação do município (SME- Niterói), composta pelo Secretário de Educação e seus assessores de gabinete, pela assessoria Jurídica e pelas subsecretarias (de Desenvolvimento Educacional, Planejamento e Gestão, Projetos Transversais, Cooperação e Articulação Institucional e Programa Criança na Creche) e pela Fundação Municipal de educação, responsável pela distribuição dos recursos na rede. De modo geral, a equipe de trabalho das escolas possui a seguinte estrutura funcional: o núcleo administrativo, formado pela direção e direção adjunta, coordenadores de turno, secretário escolar, assistente administrativo, auxiliar de portaria e mais um profissional de apoio; o núcleo educacional é formado por pedagogos, professores de nível I, que trabalham conteúdos formativos gerais, e professores de nível II, que trabalham conteúdos específicos (artes, idiomas, educação física). A equipe que trabalha no refeitório é composta por merendeiras, que hoje disputam uma nova denominação para a categoria, a de "cozinheiras escolares"[1], cujas consequências veremos mais adiante. Há ainda a equipe de limpeza composta por prestadores terceirizados disponibilizados pela Companhia de Limpeza de Niterói (CLIN).

Quando a pandemia provocou o fechamento do prédio físico, a escola se deslocou para um ambiente virtual, retomando as atividades com o apoio das famílias e dos recursos disponíveis. Saviani (2011), ao refletir sobre a condição social do ser humano, entende que a educação não é exclusividade da escola. Como professor desta rede aventurei-me a olhar para o cenário alterado pelos impactos da pandemia, e percebi que as atividades entre professores e alunos foram mais evidenciadas, como se apenas estes personagens fossem

---

[1] Apesar de haver homens na função de merendeiros, o número de mulheres que trabalham nesta atividade é relativamente maior e por este motivo uso o termo no feminino. Uma outra questão é a luta pela mudança da nomenclatura profissional. A categoria de merendeiras, apoiada pelo Sindicato de Profissionais da Educação de Niterói, reivindica a redução de carga horaria de 40h para 30h e a mudança de nome para cozinheiras escolares. A alegação está no fato de preparem refeições elaboradas, de acordo com o cardápio estabelecido pelas nutricionistas da rede. Na perspectiva das merendeiras, este termo deveria ser adotado apenas para quem prepara lanches frios e rápidos. Mesmo sendo solidário as reivindicações, adotarei a nomenclatura merendeiras utilizada formalmente na rede municipal para fins desta pesquisa. Disponível em: https://web.facebook.com/sepeniteroi/posts/pfbid0FSgtfNmmUduDENgDgeaKWaXLDLA71t2XB6Y5EvLVgLWLrDLe8R57v4HzNz3YUuZql (acesso em 23/05/2023)

centrais no cotidiano escolar. A partir desta inquietação, decidi ouvir outros atores que configuram o ambiente educativo, mas seus papéis geralmente aparecem como coadjuvantes, apesar de suas atividades serem essenciais. A constituição federal, no Art. 205, prevê que:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988)

Como garantia para o pleno desenvolvimento dos alunos, todo serviço prestado pelas unidades escolares, assim como toda colaboração social fora dela, deveriam ser considerados essenciais, não apenas as atividades pedagógicas de ensino realizadas em salas de aula, mas apesar da educação dentro das escolas parecer uma atividade democrática exercida a muitas mãos, nem todos os envolvidos acreditam que seus trabalhos ganham a mesma visibilidade a depender da função que ocupam. Sibilia (2012) define a escola como espaço complexo que reflete desigualdades mais amplas e ao mesmo tempo que as reproduz é influenciado por fatores externos (econômicos, políticos, sociais, culturais, morais) e por vezes desconsidera a dimensão humana como parte integrante do processo educacional.

Levando em conta a heterogeneidade de sujeitos e profissões que fazem uma escola, escolhi analisar os sentidos atribuídos ao impacto da pandemia de COVID-19 no cotidiano escolar. Como ponto de partida, perguntei-me o que merendeiras, garis e profissionais de apoio, trabalhadores invisibilizados no cotidiano da escola, poderiam contar sobre suas vivências durante a pandemia de COVID-19 no período entre o fechamento e reabertura da unidade escolar, identificando pontos de tensão e conflito e problematizando como compreenderam os desafios da instituição na instabilidade entre modelos híbridos, remotos e presenciais.

No primeiro capítulo, discorro sobre as atividades realizadas na escola na qual estou lotado[2] e onde realizei a pesquisa e sobre a transição das atividades durante o fechamento temporário daquela unidade. Trarei também minha análise pessoal sobre os fatos ocorridos na condição de servidor e de pesquisador e o relato das minhas próprias vivências durante este período.

No segundo capítulo, analiso outros tópicos relevantes, como a necessidade do uso das tecnologias para suprir a lacuna deixada pela falta das atividades presenciais e as desigualdades enfrentadas por profissionais da educação.

---

[2] Lotação neste sentido está relacionada ao local onde o servidor exerce suas funções após tomar posse do cargo público.

No terceiro capítulo, abordo as angústias dos personagens centrais deste estudo no enfrentamento da pandemia de COVID-19 e como suas atividades foram afetadas neste período, seguido das conclusões a partir da análise dos dados levantados durante as entrevistas acompanhados da minha própria apreciação.

No que diz respeito à metodologia, duas perspectivas me serviram de suporte para enfrentar os desafios de investigar um objeto tão próximo durante a realização deste estudo, sobre as quais falarei com mais cuidado ao longo dos capítulos. A primeira foi a objetivação participante no campo, proposta por Bourdieu (2017), que considera as condições sociais que me atravessam simultaneamente como observador e como objeto no contexto que esta pesquisa foi realizada. A segunda foi a reflexividade, que me permite analisar a minha relação com o campo e com os colegas de trabalho onde a pesquisa aconteceu.

Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados para coleta de dados, inicialmente considerei observação participante somada à aplicação de entrevistas semiestruturadas, mas, durante o processo, partiu do próprio grupo de merendeiras a sugestão de fazer encontros coletivos. Nesta condição, adotei o grupo focal, como técnica de pesquisa qualitativa (Bomfim, 2009) a fim de contribuir com um ambiente favorável à troca de informações. O grupo focal também foi escolhido pelos garis entrevistados. Como mediador, meu desafio foi avaliar diferentes percepções dos participantes quando confrontados com um tema comum.

As e os interlocutores dessa pesquisa, como já deve estar claro, são minhas/meus colegas de trabalho, cumprindo funções por vezes menos visíveis na escola, quando comparadas à docência, mas por certo não menos importantes. Sobre o peso da palavra “colegas”, a proximidade ou distância que guardamos com diferentes profissionais em um ambiente escolar como este será um tema para reflexão nesta dissertação. A pesquisa foi realizada com sujeitos que já eram funcionários da escola antes da pandemia e continuaram a trabalhar lá após o pior momento da emergência sanitária, quando a escola foi reaberta.

Por questões éticas, os nomes dos participantes foram alterados. Ao mesmo tempo, foram excluídas informações que facilitem sua identificação direta e as questões que possam, eventualmente, prejudicar os sujeitos de pesquisa em seu ambiente laboral.

Foram realizadas entrevistas (individuais e coletivas) com a anuência dos participantes, formalizadas através do preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE); a pesquisa foi submetida a avaliação do comitê de ética em pesquisa (CEP). Ao todo foram entrevistados oito profissionais: dois garis, um agente de apoio, um auxiliar de portaria e quatro merendeiras. Além disto, considerei minha própria vivência e interação com estes sujeitos na condição de observador participante. A importância da imersão do pesquisador no

campo, como alerta Minayo (2004), consiste na possibilidade de contrapor discursos e vivências. Dito isso, a partir deste ponto te convido a mergulhar comigo nas narrativas compartilhadas por mim e por meus colegas. Boa leitura!

1 SUBJETIVIDADES

1.1 Memórias da própria experiência durante a pandemia de COVID-19

A pandemia de COVID-19 atravessou de diferentes modos a rotina escolar. Vivências foram ressignificadas, os portões se fecharam para o público, os corredores da escola, antes movimentados, ficaram vazios e sem vida. O cheiro de álcool e cloro substituiu a mistura de odores mais comuns na escola, que por vezes falava das condições precárias em que algumas crianças viviam. Lugares habitualmente preenchidos pela algazarra das crianças, pelas músicas infantis, pelas vozes de comando dos professores e atravessados pelos aromas dos temperos que vinham da cozinha foram ocupados por um silêncio desolador, pelo distanciamento e pela solidão das paredes frias de um prédio que em nada lembrava sua função usual. Stoller (1989) já apontava para a perspectiva etnográfica sensorial em seus estudos no continente africano. A contribuição dessa possibilidade antropológica de uma compreensão e reflexão atravessada pelos sentidos confere a esta pesquisa uma análise mais rica da experiência vivida.

Como trabalhador e enquanto pesquisador na mesma escola onde a pesquisa foi realizada encontrei alguns desafios, o que Silva (2007) sugere como o dilema ético de investigar o próprio ofício. Esta pesquisa está direcionada para a percepção dos sujeitos que dividem comigo o espaço de trabalho em diferentes funções e suas maneiras distintas de conceber os impactos da pandemia de COVID-19 na rotina das suas atribuições. São profissionais cujas atividades essenciais acabam tendo menor visibilidade na rotina escolar. Portanto, o foco deste estudo não está limitado a minhas impressões subjetivas, mas faz parte deste esforço uma reflexão sobre minha vivência enquanto profissional da educação durante a pandemia.

Sou professor e durante a realização da pesquisa atuei predominantemente como coordenador de turno, função que ocupei nos dois anos iniciais da pandemia. Consciente da minha posição de gestão em relação aos sujeitos desta pesquisa, e com base no conceito de “paradoxo majoritário”, apresentado por Fassin (2021), enfrento o desafio de “falar sobre questões minoritárias desde uma posição majoritária sem, entretanto, falar pelos sujeitos minoritários” (Fassin, 2021, p. 2). Ao reconhecer que os saberes são politicamente situados,

proponho, continuando com Fassin, a “legitimar pontos de vista ilegítimos tornando-os audíveis e visíveis”.

De acordo com o artigo 19 da portaria FME 087/2011[3] da Fundação municipal:

> Compete ao Professor Coordenador de Turno assessorar a Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), com a responsabilidade das seguintes ações: I – participar das atividades do turno, no sentido de assegurar o funcionamento cotidiano da Unidade de Educação; II – coordenar a rotina escolar: entrada e saída de turnos, atendimento ao corpo docente e discente e aos responsáveis pelos alunos da Unidade de Educação; III – participar do Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação (CAPUE), das reuniões semanais de planejamento e do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) enquanto membro da EAP (NITERÓI, 2011).

Esta é uma descrição técnica das competências exercidas pela coordenação na escola, ainda que não terminem por esgotar as atividades cotidianas nas quais me engajei enquanto ocupei este cargo. Na prática, esta função mediadora entre a gestão, o corpo docente, os alunos e a comunidade escolar se torna mais flexível, a ponto de substituir emergencialmente a falta de mão-de-obra disponível para outras atividades em situações emergenciais. Atuar como coordenador por vezes significa não se sentir pertencente a nenhum grupo, nem o de gestão, nem o operacional, pois não me dá autonomia de gestor para decidir e ao mesmo tempo me distancia dos colegas que se sentem intimidados com a minha presença pelo cargo ocupado como se fosse uma espécie de delator.

Ao analisar criticamente as atividades exercidas por mim e pelos meus colegas, o escopo das tarefas assume uma conotação menos superficial. Acredito, portanto, que a reflexividade[4] seja o conceito que melhor se adequa para relacionar a esta experiência. A reflexividade científica como ferramenta analítica possibilita o entendimento das limitações e potencialidades do pesquisador dentro do seu campo de atuação. Desta forma, me apoio nas ideias de Pierre Bourdieu sobre este conceito, e recorro especificamente ao sentido atribuído por ele para objetivação.

A objetivação participante no campo, proposta por Pierre Bourdieu (2017), contrasta com a ideia da observação, porque não considera apenas a leitura do observador sobre o campo, mas a forma como o observador é lido. Deste modo, o foco não está no observador, mas nas condições sociais que atravessam tanto o pesquisador quanto o sujeito de pesquisa. A

---

[3] http://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2016/04/PORTARIA-FME-087-2011.pdf

[4] “Podemos conceber a reflexividade como todo um percurso da pesquisa envolvendo o subjetivo e/ou o resultado das relações que se estabelecem no campo com os pares acadêmicos, com os objetos e que torna possível o conhecimento sociológico. Levando em conta a própria crítica da sociologia e da epistemologia das ciências sociais. nessa perspectiva, a reflexividade é a capacidade do indivíduo em tomar sua própria ação para analisar a gênese, os processos e as consequências dessa mesma ação”. (Brandão; Ferreira, 2021, p. 24)

objetivação participante visa “expor a objetivação do objeto de objetivação, do sujeito analisador, em suma, do próprio pesquisador” (Bourdieu, p. 74, 2017). O campo precisa ser entendido como contexto social no qual o pesquisador está imerso e a subjetividade do pesquisador deve ser considerada em relação ao objeto de pesquisa.

Antes de relatar minhas considerações sobre o campo e sobre os apontamentos dos interlocutores, faz-se necessária uma breve apresentação minha, na condição de servidor público estatutário na rede municipal de educação do município de Niterói, Rio de Janeiro.

Sou o segundo filho de um total de seis e de uma família de classe trabalhadora. Morei predominantemente durante a infância e juventude, na zona oeste, no subúrbio do município do Rio de Janeiro. Estudei em escola pública e fui o primeiro dentre os irmãos a ingressar em uma universidade Federal. Graduei-me em pedagogia em 2012 e quatro anos depois prestei concurso para professor da rede municipal de educação de Niterói. A convocação para tomar posse do cargo aconteceu apenas em maio de 2019. Quando ingressei, trouxe comigo na bagagem a experiência de coordenação, supervisão e docência, adquirida no terceiro setor, em programas sociais, governamentais, na educação profissionalizante e em escolas de idiomas.

Escolhi ser lotado em uma escola de educação infantil, por não ter ainda nenhuma experiência profissional com educação de crianças no currículo. Na rede municipal de educação de Niterói, estas escolas são classificadas como UMEIs, Unidade Municipal de Educação Infantil. São unidades de funcionamento integral que atendem prioritariamente os ciclos iniciais da educação básica, salvo exceções que fornecem também ensino fundamental, como é o caso da unidade na qual trabalho.

Trabalhar no sistema integral possibilita aos novos concursados, que têm apenas uma matrícula de 24h semanais, aderir ao sistema de dobra de turno para aumentar o vencimento. Isto significa trabalhar em dois turnos, com matrícula em apenas um deles. O enquadramento por formação continuada só é possível após o término do estágio probatório de três anos. Em outras palavras o servidor recém concursado não pode apresentar diplomas de especialização nos três primeiros anos após a posse para reivindicar aumento salarial.

No meu primeiro ano como professor estatutário, por orientação da direção da unidade, assumi a regência de uma turma de educação infantil de dois anos de idade. Apesar da trajetória profissional em gestão educacional e da experiência docente prévia com diferentes segmentos, trabalhar com educação infantil e com crianças desta faixa etária, que demandam cuidados específicos, me possibilitou uma vivência inédita.

Ao término do primeiro ano letivo, fui convidado pela direção local a ocupar o cargo de coordenador de turno, atividade que compõe a gestão escolar e na qual permaneci durante

os dois anos que coincidiram com o período de suspensão e reintegração das atividades. A fim de contextualizar minha leitura sobre os efeitos da pandemia de COVID-19 no processo de fechamento e reabertura da escola, descreverei com mais detalhes o funcionamento regular desta unidade.

1.2 Eu trabalho aqui: estrutura e funcionamento da unidade

A escola, que surgiu da reivindicação comunitária dos moradores de uma das favelas da região das praias da baía[5]em Niterói onde está localizada, era chamada de creche, porque no início do projeto, se destinaria exclusivamente a atender a faixa pré-escolar, no seguimento infantil[6]. As muitas famílias com crianças pequenas e cujos responsáveis precisavam trabalhar, não tinham com quem deixar os filhos e os únicos colégios da região eram estaduais destinados aos alunos do ensino médio.

Mattar (2020, p.76) defende "que a localização das escolas no espaço urbano é um dos fatores que moldam as experiências individuais e de grupos, repercutindo, inclusive, na interpretação e atribuição de significados à realidade de tais instituições e dos próprios sujeitos ali inseridos". A construção da escola naquela comunidade ressignificou a dinâmica do espaço e integrou as famílias à prestação de serviço público do município.

Trata-se de um prédio relativamente novo, de estrutura ampla, com três andares, faixada amarela e detalhes alaranjados, cores predominantes nas escolas da prefeitura de Niterói. Vista de outra extremidade da rua, a escola se destaca pelo tom vivo e por seu desnível em relação à rua, o que a coloca em evidência.

No pátio que fica na entrada principal da escola, veem-se duas árvores centenárias com muitas bromélias e outras plantas fixadas em seus galhos. Por razões auto evidentes, o local é conhecido como pátio da árvore. Os moradores locais contam que estas árvores fazem

---

[5] A região das praias da baía em Niterói é composta por dezessete bairros que margeiam a Baia da Guanabara.

[6] A lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispõe no Art. 4º do TÍTULO III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar; O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

parte da história local há muitas gerações. Neste pátio recentemente foi instalado um brinquedo fixo para recreação das crianças.

O acesso ao prédio é feito por uma rampa que leva ao saguão de entrada. Uma porta amarela de ferro e com vidros marca a divisão destes ambientes. Na entrada fica o balcão de atendimento destinado ao porteiro e, ao lado deste balcão, avista-se a secretaria. Neste espaço trabalham a secretária escolar e a assistente administrativa da unidade. Ao lado da secretaria, do lado direito, há um corredor com as outras salas do térreo. Dentre elas fica a sala da direção, onde trabalham a diretora e a diretora adjunta, além do almoxarifado, que serve também como sala da coordenação; no fim deste mesmo corredor ficam o refeitório, a cozinha, o banheiro das merendeiras e profissionais de limpeza. Atrás da cozinha, fica a lavanderia e, mais à frente, no fundo da escola, há uma pequena área aberta, onde se agrupam os garis, profissionais concursados da CLIN, que trabalham em regime celetista e são responsáveis pela limpeza da escola. A escada de ferro que fica neste espaço, no fundo da escola, permite a entrada e a saída dos andares em casos emergenciais. De volta ao saguão de entrada da escola, uma outra escada, interna, permite acesso aos dois andares superiores; a outra opção seria um elevador que nunca funcionou.

No muro lateral da escola, um outro portão menor permite a distribuição do fluxo de entrada e saída. As turmas de ensino fundamental entram e saem por este portão, com 30 minutos de antecedência em relação à entrada das turmas de educação infantil. Para as escolas da rede, é previsto que haja um porteiro, responsável por abrir e fechar os portões e controlar o fluxo de entrada e saída de pessoas. Geralmente a direção ou os coordenadores supervisionam e apoiam esta atividade durante a troca de turnos. Quando a escola reabriu durante o "novo normal"[7], não havia profissional concursado para ocupar a vaga. A última pessoa que esteve na escola nesta função, solicitou transferência de unidade. Uma merendeira que pediu afastamento de suas funções e redução de carga horária, por motivo de saúde, foi readaptada e remanejada para a portaria e assume durante dois dias da semana a função de porteira. Nos outros dias, na ausência de um porteiro, quem organiza a entrada dos alunos são os dois coordenadores (o que me inclui) ou o profissional de apoio da unidade. Com frequência, ao menos um dos coordenadores fazia a vez de porteiro.

[7] Além de representar o momento que compreende a flexibilização das medidas sanitárias e a retomada gradual das atividades presenciais durante a pandemia de COVID-19, o "novo normal" foi uma expressão/conceito problematizada.

Durante a entrada, os alunos do ensino fundamental sobem direto para as respectivas salas onde aguardam os professores. Os alunos da educação infantil são agrupados no pátio da entrada principal com os professores, de onde seguem para as salas.

Apesar de alguns estudantes aguardarem ansiosos do lado de fora a abertura dos portões, eles não são os primeiros a chegar na unidade. O grupo das merendeiras chega na escola antes de todos os funcionários e alunos. Este grupo trabalha em divisão de turnos. Uma parte chega cedo, às seis horas pela manhã, para preparar diariamente o café da manhã e o almoço, enquanto outra parte do grupo, que chega no turno seguinte, às dez horas, dá sequência ao serviço de almoço e ao preparo do jantar. Ao todo oito merendeiras compõem a equipe da escola. Depois da chegada das merendeiras, chegam os coordenadores de turno, o agente de portaria e de apoio, e parte dos garis da CLIN. Dos seis garis que trabalham na escola, apenas dois são concursados e permanecem trabalhando na escola desde o fechamento ocasionado pela pandemia de COVID-19. Os demais funcionários da escola entram às 8h, mesmo horário de entrada das turmas de educação infantil de horário integral.

A escola conta com trinta e oito professores, trinta e dois são regentes de turma. A regência implica em uma responsabilidade particular pela condução de toda uma turma e apresentação dos conteúdos formativos de ensino. O município conta com o sistema de bi docência que permite que dois professores sejam regentes simultaneamente nas turmas de educação infantil. Professores de nível I trabalham conteúdos gerais, professores de nível II atuam com conteúdos específicos, além dos professores de apoio especializado que dão suporte aos alunos com necessidades especiais.

A primeira atividade do dia para todos os alunos é o desjejum. Isto acontece após deixarem as mochilas nas salas de aula. O contato das merendeiras com os alunos dá-se desde cedo. Levando em conta que muitas dessas crianças vivem em condições precárias, esta dinâmica de alimentação é essencial para iniciar o dia. A responsabilidade da distribuição dos alimentos preparados é dos professores. Apesar disto, as merendeiras geralmente auxiliam e acompanham a alimentação dos estudantes

Depois de receberem os alunos e os acompanharem até o refeitório, os professores seguem para a sala de aula onde iniciam as atividades de ensino. Geralmente os alunos da educação infantil cantam músicas, relembram a rotina do dia anterior e acordam a rotina diária com os docentes. Enquanto isso, os coordenadores acompanham a entrada dos alunos retardatários e orientam os pais que aguardam por atendimento na secretaria.

Nas escolas de horário integral, banho e pausa para dormir fazem parte da rotina diária das crianças. Todos os três andares da escola têm banheiros com chuveiros coletivos e toaletes

acessíveis para cadeirantes e pessoas com deficiência. Além das aulas regulares, os alunos têm aulas em dias alternados de educação física, francês, artes e mandarim.

No primeiro andar, ficam as turmas de 2 e 3 anos de idade, para maior facilidade de deslocamento dos alunos menores ao refeitório. No segundo andar, em frente à escada, fica a sala de reunião da direção, espaço onde geralmente acontecem as reuniões com visitantes; um corredor de salas de aula para os alunos de 4 e 5 anos; e os alunos do ensino fundamental que ocupam as últimas salas do corredor. Ainda neste andar temos a sala dos três pedagogos da unidade que trabalham em dias alternados e são responsáveis por diferentes segmentos dentro da escola, além da sala de recursos, com materiais específicos, que serve de apoio para os professores que trabalham propostas inclusivas[8].

No terceiro e último andar temos o terraço que abrange toda a extensão do prédio. É a maior área da escola, onde acontecem as aulas de educação física, treinamentos, comemorações, ensaios e outras atividades que demandam um espaço maior. Ao fundo deste terraço, temos o parquinho, espaço de recreação infantil, com brinquedos menores, escorregadores, balanço, gangorra e outros.

Do lado direito deste terraço, ficam dois banheiros para alunos, a sala dos professores, a sala de mandarim e artes, a sala de francês, dois banheiros para os profissionais da escola, a sala de materiais desportivos e a sala de leitura.

As turmas de educação infantil e ensino fundamental apresentam diferenças significativas entre as suas rotinas. A rotina das turmas de educação infantil inclui a hora do banho, a hora do sono e a bi docência, com dois professores regentes por turma. Por sua vez, nas turmas do fundamental há apenas um professor regente por turma e a carga horária é reduzida.

O controle da entrada e da saída dos alunos demanda atenção redobrada dos profissionais. Nem todos os alunos chegam à escola acompanhados pelos responsáveis legais. É comum que sejam conduzidos por vizinhos, parentes ou por irmãos menores de idade. Durante a saída das turmas, só existe possibilidade de entregar um aluno a terceiros com autorização dos pais ou responsáveis. Neste caso, quando não há registro prévio na ficha do aluno, algum funcionário da direção faz contato telefônico para confirmar a permissão.

O refeitório de pequeno porte não comporta todos os quase 400 alunos da escola. Ele dispõe de 8 mesas com dois bancos e cada turma ocupa de uma a duas mesas durante as

---

[8] Propostas inclusivas são neste caso a conversão e a adaptação dos conteúdos apresentados em sala de aula para os alunos que têm necessidades educativas especiais especificas e não conseguem aprender apenas através do uso dos materiais regulares.

refeições. Geralmente o intervalo de permanência de cada turma no refeitório é de aproximadamente 20 minutos. Os alunos menores sentam-se nos bancos e aguardam, os maiores fazem fila para retirar as refeições direto no balcão. Enquanto as merendeiras servem as refeições no balcão da cozinha, as professoras levam as refeições servidas até os alunos menores. O controle de fluxo no refeitório é sempre acompanhado pelos coordenadores.

No intervalo entre a troca dos turnos, os funcionários da escola se revezam para almoçar no refeitório. O cardápio das refeições servidas aos alunos e aos profissionais é o mesmo e todos comem no mesmo espaço para incentivar a alimentação dos que apresentam alguma resistência. Poucos trabalhadores não almoçam na escola. Neste período a escola fica praticamente em silêncio, pois o horário do almoço dos funcionários coincide com o sono das crianças. O período de sesta geralmente dura 2 horas, o que possibilita aos professores de cada grupo descansar num sistema de alternância de vigília.

Em seguida, os alunos acordam e são conduzidos ao banho que antecede o "jantar", como é chamada a última refeição oferecida na unidade antes dos alunos serem entregues aos responsáveis por volta das dezessete horas.

Durante a rotina escolar, cada grupo de funcionários assume atividades especificas. A direção geral, ao chegar, geralmente faz a ronda escolar para fiscalizar o andamento das atividades nos setores. Na sequência, levantam junto à secretaria escolar as pendências burocráticas relativas a matrículas novas, desistências, verbas escolares, merenda, quantitativo de crianças, atende representantes externos e faz a mediação de conflitos internos.

A direção adjunta é mais voltada para questões pedagógicas e ao suporte da direção geral. A secretaria escolar cuida da frequência dos alunos matriculados, do mapa de merenda e das matrículas. A assistente administrativa se encarrega da frequência dos professores, do vale transporte, monitora a abertura de vagas e controla a entrada da verba.

Os coordenadores[9] acompanham a entrada e a saída dos alunos nos dois turnos. Contabilizam o quantitativo diário de alunos. Organizam a logística de entrada e saída das turmas no refeitório durante as refeições, pois nem sempre os professores respeitam o horário estabelecido, o que gera fila de espera de alunos aguardando a saída de outros. Atendem os responsáveis, dão suporte às demandas internas, substituem os professores quando necessário, distribuem materiais, controlam o almoxarifado, acompanham a manutenção e limpeza da unidade, fazem a contagem diária dos alunos e dão suporte aos setores, além de serem os

[9] Durante a realização desta pesquisa ocupei a função de coordenador e exerci as atribuições destinadas a este cargo. Devido à falta de professores na rede, na condição de professor estatutário, voltei a sala de aula como professor regente.

responsáveis imediatos na ausência da gestão escolar. Geralmente quando a escola recebe a verba escolar, é comum que um dos coordenadores acompanhe externamente a compra de materiais para escola. Não obstante, é comum vê-los auxiliando em demandas aleatórias, como acompanhar um aluno ao banheiro ou monitorar a turma para que o professor possa ir. Podem até mesmo varrer uma sala, ou ajudar a lavar a louça se o número de merendeiros ou garis estiver reduzido. O exercício emergencial destas tarefas não convencionais aos coordenadores foi o que me aproximou dos interlocutores desta pesquisa[10]. Ajudar nas atividades comuns para estes grupos fechados em seus nichos específicos foi a maneira de acessá-los numa dimensão mais próxima.

Os pedagogos acompanham o planejamento didático-pedagógico das aulas, atendem os responsáveis dos alunos, acompanham o desenvolvimento das turmas e fazem os encaminhamentos para atendimento externo especializado para alunos que apresentam alguma necessidade específica.

Os professores planejam e ministram as aulas, mediam conflitos que surgem durante as aulas, gerenciam as turmas, acompanham os alunos nas atividades, recebem e entregam os alunos aos responsáveis, produzem relatórios de desenvolvimento e atendem os pais para demandas imediatas.

As merendeiras preparam as refeições, recebem e fazem a conferência dos alimentos que chegam à unidade, servem os alunos, incentivam que experimentem as comidas servidas e ainda acompanham o consumo e o desperdício deles.

O agente de apoio talvez seja o profissional mais versátil da unidade. Transita praticamente em todos os setores e tem contato direto com os profissionais. Ele coordena e ajuda os agentes de limpeza, auxilia os merendeiros no recebimento da merenda, realiza reparos imediatos e faz instalações na unidade. Identifica e comunica os danos na infraestrutura. Acompanha os agentes externos de manutenção e obras. Faz pequenas compras no comércio local para os funcionários. Orienta a direção nas tomadas de decisões que envolve a comunidade escolar; morador e conhecedor da comunidade (ao menos no caso da escola em questão), ele é capaz de identificar, na impossibilidade de contato com os responsáveis, outras pessoas que estejam autorizadas a buscar os alunos. Informa quando há operações policiais na comunidade, sobre os conflitos externos e os possíveis riscos que possam impactar a rotina escolar.

---

[10] A relação com os interlocutores será mais bem detalhada no capítulo 3 deste estudo.

Nem todas as atividades realizadas na escola foram listadas anteriormente; além do mais, há outros atravessamentos na divisão do trabalho que devem ser levadas em conta, como por exemplo a dimensão do gênero. Sempre que existe a necessidade de transporte de mobiliário, panelas com alimentos, recebimento de livros, transposição de carteiras ou outras atividades que demandem força física, os "homens da escola", expressão usada pela direção, independentemente da função que ocupam, são chamados.

Esta rotina e estrutura não fazem parte de uma realidade profissional distante. Nesta escola de muitos personagens e múltiplos afazeres eu também estou inserido, afinal este é o meu ambiente de trabalho, em tese profundamente familiar, mas que tento estranhar ao longo desta dissertação.

1.3 Subjetividade em campo: relatos da própria vivência da pandemia de COVID-19 na escola

Como aponta Velho (1978), "o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido" (Velho, 1978, p.123). Ao me aproximar dos interlocutores desta pesquisa, percebi que apesar do contato frequente nas atividades cotidianas eu os desconhecia. Para o pesquisador, especificamente o "pesquisador-nativo" (Silva 2007) é desafiador investigar o oficio do colega e ao mesmo tempo se perceber como parte do que precisa ser analisado naquele processo. Ter clareza do envolvimento com o objeto de estudo (Velho, 1978) neste caso me inclui como parte a ser avaliada. Nesta posição, precisei estar atento ao que não estava explícito, não era verbalizado e sobretudo precisei reconhecer meu lugar dentro daquele sistema organizacional e a forma como relato o desenvolvimento do estudo.

Nesta condição de pesquisador-nativo, reconheço a probabilidade de incorrer em *bias*[11] (Becker, 1977), diante da possibilidade de destacar favoravelmente a percepção dos meus interlocutores. Assumo, neste sentido, não ter intenção de neutralidade. Meu desejo consiste simultaneamente na interação com os sujeitos invisibilizados na escola durante a pandemia de COVID-19, na análise de seus discursos, na contraposição das ações da gestão municipal e na reflexão sobre a minha própria experiência que serviu como base para avaliar

[11] Afeição ou posicionamento favorável aos interlocutores de uma pesquisa que pode afetar a publicação dos resultados desfavoráveis a estes sujeitos.

criticamente os dados desta pesquisa. Apesar disto, não considero este um trabalho autoetnográfico[12], já que não avalio minha percepção como eixo central, mas como contraponto que dialoga com as informações coletadas.

A última aula presencial[13]na rede municipal de educação em Niterói, antes do fechamento da escola por causa da pandemia de COVID-19 e por determinação da Secretaria Municipal de Educação, ocorreu em 13 de março de 2020, em uma sexta-feira. Eu havia sido empossado como servidor cerca de um ano antes, estava começando a me habituar com o ritmo do trabalho, suas demandas, seus detalhes e entrelinhas. Mas o relato que pretendo trazer neste momento pede que eu retroceda um pouco no tempo, para situar e conferir sentido à minha vivência, como trabalhador e pesquisador neste contexto histórico tão peculiar e para que a experiência vivida produza algum sentido.

Comecei a trabalhar aos 18 anos. Minhas experiências de trabalho registradas nas duas carteiras variavam entre vendas, atendimento ao público e até agendamento de exames clínicos, mas só após a graduação tive acesso a cargos de gestão relacionados à minha formação. Trabalhei como supervisor de projetos e pedagogo no terceiro setor, coordenador pedagógico em escola de idiomas e técnico de programa de aprendizagem para o trabalho, antes de ser convocado para tomar posse como professor municipal da rede niteroiense em 2019.

No ano seguinte, com exceção do mês de janeiro, período de férias para todos os docentes, trabalhei aproximadamente dois meses na coordenação até que as atividades na escola fossem suspensas pelo anúncio de uma pandemia.

Lembro que o mês de março de 2020 foi marcado por um turbilhão de informações sobre o novo Coronavírus. Os telejornais mencionavam o surgimento de uma doença desconhecida em Wuhan, distrito de Hubei, na China, além do posterior o aumento do número de casos pela Europa. Isso era coincidente com o fim do carnaval e o surgimento do primeiro caso no Brasil, que gerou alvoroço e preocupação.

Nós, funcionários, deixamos a escola numa sexta-feira e durante aquele fim de semana as trocas de mensagens pelo WhatsApp foram constantes entre os diferentes segmentos da rede, até que chegou pela direção da unidade a notícia da suspensão das aulas por 30 dias,

---

[12] "Uma característica que une todas as autoetnografias é o uso da experiência pessoal para examinar e/ou criticar a experiência cultural. (...) Embora toda escrita pessoal possa ser considerada exames de cultura, nem toda escrita pessoal é autoetnográfica; existem características adicionais que distinguem a autoetnografia de outros tipos de trabalho pessoal. Isso inclui comentários propositais/críticas da cultura e práticas culturais, fazendo contribuições para a pesquisa existente, abraçando vulnerabilidade com propósito e criar um relacionamento recíproco com o público para forçar uma resposta". (ELLIS et al, 2016, tradução nossa)

[13] http://www.niteroi.rj.gov.br/linha-do-tempo/

com possibilidade de prorrogação; com o passar do tempo, as prorrogações se multiplicaram, já que não havia vacina disponível e o número de mortes e pessoas contaminadas incluindo crianças e adolescentes, só aumentava[14]. Durante este período, passamos a utilizar ferramentas tecnológicas de reunião virtual que eram desconhecidas para a maior parte do grupo. Nos reuníamos periodicamente pelo Zoom ou Google Meet para atualizações sobre o momento da pandemia e novas diretrizes de trabalho.

Uma das primeiras ações após o fechamento da escola, foi estabelecer comunicação com os pais e alunos através do perfil da UMEI no Facebook. Ficou estabelecido que os professores poderiam gravar mensagens de vídeo que seriam compartilhadas com intuito de manter o vínculo afetivo com a comunidade escolar. Com o tempo, estes vídeos se tornaram mais frequentes, e outros funcionários, como as merendeiras, chegaram a gravar mensagens de saudades dos alunos e orientações para que continuassem a se cuidar e a cumprir o isolamento.

Nas semanas iniciais, após o fechamento, os encontros virtuais entre os funcionários eram espaçados. Muitos não tinham afinidade com as plataformas digitais e tampouco com as tecnologias necessárias para acesso. Não havia obrigatoriedade de conexão. O intuito era apenas reunir o grupo e formalizar alguns posicionamentos da Secretaria Municipal de Educação. Com o tempo as reuniões tornaram-se frequentes e serviram como registro de assiduidade para justificar o pagamento do salário.

Como as pautas das reuniões geralmente eram de cunho pedagógico, as merendeiras que participavam eram apenas coadjuvantes, os funcionários da limpeza que não têm vínculo direto com a escola, raramente participavam. Com o tempo, alguns entenderam que poderiam deixar a câmera desligada para justificar a melhora na conexão. Por não se perceberem parte integrante das pautas, para eles as reuniões tornaram-se entediantes e repetitivas, como veremos com mais cuidado no terceiro capítulo.

Com a prorrogação do prazo de fechamento das unidades e com a justificativa do pagamento dos funcionários, a direção da escola decidiu por conta própria comprar chips telefônicos que foram distribuídos para os professores, junto com a diretriz para que mantivessem contato diário com os alunos pelo WhatsApp e produzissem semanalmente vídeos com conteúdos de acordo com os perfis das turmas. Para os alunos de educação infantil, geralmente eram vídeos musicais e histórias; os alunos do fundamental, por sua vez,

---

[14] https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2023/01/10/850-criancas-e-adolescentes-morreram-de-covid-no-brasil-em-2022-aponta-ministerio-da-saude.ghtml

usavam este canal para reforço. As professoras deste último segmento iam quinzenalmente na escola fazer cópias de materiais que poderiam ser retiradas pelos responsáveis dos alunos.

Os coordenadores também passaram a fazer vídeos com conteúdos didáticos diversos, que eram publicados no Facebook da escola. Geralmente, além destas atribuições, eu dava suporte técnico no uso dos recursos tecnológicos e dispositivos de mídia para os professores e diretores. Gravar vídeos foi desafiador e desconfortável. A ideia de ter a imagem registrada e compartilhada publicamente gerava algum incômodo, acentuado pelo medo da avaliação dos colegas e da exposição involuntária nas redes. Eu cheguei a gravar um vídeo com tutorial de desenho livre, um outro ensinando a plantar feijões em algodão umedecido e até fiz outros de atividade livre, mostrando um pouco da Floresta da Tijuca e do Aterro do Flamengo no Rio de Janeiro. Minha voz embargava e eu ficava desconfortável em assistir o material produzido antes de enviar.

Eu criava links para reuniões, publicava e editava os materiais enviados pelos professores, ainda que houvesse outros poucos profissionais habilitados para esta mediação. Confesso que me senti sobrecarregado por assumir demandas tecnológicas e ainda dar suporte aos demais colegas que, como eu, enfrentavam desafios em conhecer novas ferramentas. No trabalho remoto não havia carga horária definida e também não havia definição clara de limite entre atividade profissional e rotina pessoal. As tarefas se atravessavam. A casa ganhou uma nova conotação. O que era espaço de descanso se tornou ambiente de múltiplos afazeres.

Além do estresse causado pelo aumento de contato com as telas dos dispositivos, enfrentei o desafio de tentar permanecer estável com tantas solicitações que surgiam em diferentes momentos. A gestão pedia para compartilhar os materiais. Os colegas pediam para auxiliar na edição. Eu mesmo passei a criar conteúdo. Para dar conta de tantas solicitações, eu utilizava uma planilha de controle do fluxo das atividades.

Essa rotina de produção de vídeos e compartilhamento pelo Facebook e WhatsApp foi a única alternativa possível para contato com a comunidade escolar que mal tinha acesso à internet ou a computadores. Professores da unidade relataram que, em alguns casos, havia um único aparelho em condições precárias na residência, utilizado em revezamento por responsáveis e alunos.

Com o aumento do número de casos confirmados de pessoas infectadas e mortes pela COVID-19 e sem nenhuma previsão de vacina ou medicamento eficaz, a rede se mobilizou e em setembro de 2020, as escolas começaram a discutir diretrizes para o desenvolvimento de um plano local para o possível retorno presencial. Neste momento, todos os trabalhadores das

escolas se mobilizaram para contribuir. Cada um de acordo com sua área de atuação, sugeria a criação de um ou mais protocolos de segurança sanitária.

Com limitações sobre as condições da pandemia e sem conhecimento epidemiológico, exceto pelas informações que circulavam na mídia e apesar da onda de informações falsas (fake news), os profissionais se viram no dilema de tentar elaborar um plano local que atendesse as demandas da escola ou arriscar o retorno as atividades presenciais apenas com as determinações governamentais. Esse plano local trazia normas e procedimentos para contenção da contaminação pelo coronavírus tais como: distanciamento, higiene pessoal e higienização do ambiente, uso de equipamento de proteção individual-EPIs, instalação de dispensadores de álcool em gel 70º pela escola, entre outros.

Visivelmente abalados, emocionalmente desgastados e sem nenhuma perspectiva concreta, no final do primeiro ano de pandemia, todos os profissionais da escola, sem exceção, se mobilizaram para gravar um vídeo com mensagens de conforto e esperança de tempos melhores que foi compartilhado pelos canais digitais com alunos, responsáveis e outras escolas da mesma rede.

Fazzioni (2018), em sua tese de doutorado, destaca o cuidado enquanto categoria analítica, presente nas práticas cotidianas dos profissionais de saúde, com os pacientes e entre os pares. “Assim, o cuidado deve ser entendido como uma categoria extremamente plástica e relacional, considerando o envolvimento de um indivíduo, família, grupo com o Estado, o profissional de saúde, a família, o cuidador terceirizado, o vizinho e outros.” (Fazzioni, 2018 p.27). Isto me fez refletir como o cuidado sempre foi uma preocupação, e estava presente nas ações da escola durante a pandemia, ainda que de maneira despretensiosa em alguns momentos.

Em janeiro de 2021, com o avanço das negociações, a vacina chega à população idosa e profissionais da saúde. Os profissionais da educação não foram contemplados como grupos prioritários[15] em um primeiro momento.

Em 9 de março de 2021, a SME lançou o ambiente virtual de aprendizagem[16], uma plataforma digital, direcionada às demandas dos alunos do ensino fundamental. Em 25 de março, aconteceu a retomada das aulas na rede pública de forma remota. Como material complementar, distribuiu-se um conjunto de apostilas chamadas de cadernos pedagógicos. Os alunos retiravam o material na escola e assistiam os vídeos postados pelos professores.

---

[15] http://www.saude.niteroi.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1025:prim-vac-21

[16] Os impasses tecnológicos, as desigualdades digitais e a falta de recursos, serão abordadas ao longo da pesquisa.

Poucos alunos realmente acessavam e havia uma série de falhas técnicas na plataforma. Dos cadernos que deveriam ser devolvidos quinzenalmente, a maioria não retornava.

Com o agravamento da pandemia, em 2 de abril de 2021 houve a prorrogação das medidas restritivas até o dia 11 do mesmo mês. No dia 26, foi concedida a autorização para retomada das aulas presenciais para alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

A reabertura gradual das unidades de ensino municipal começou no dia 27 de abril de 2021. Algumas escolas foram escolhidas aleatoriamente e o retorno foi apenas para alguns segmentos da educação, sem um critério claro definido, o que deu início a um período conflituoso entre a categoria de profissionais da rede do município e a gestão pública. Na primeira etapa, foram selecionadas sete escolas da rede, três do ensino fundamental e quatro da educação infantil. Estas escolas voltaram no modelo híbrido. As atividades presenciais aconteciam em escala reduzida. As turmas eram divididas em grupos menores e era facultativo aos responsáveis enviar os alunos ou mantê-los vinculados à plataforma digital.

O então secretário da educação, sempre demonstrou maior preocupação com os indicadores da educação, mais especificamente com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na tentativa de reproduzir um modelo bem-sucedido em Sobral - CE, que ocorreu fora de um cenário pandêmico.

Com o currículo ligado à tecnologia e a promessa de implementação de recursos tecnológicos, o secretário prometeu incentivo para compra de periféricos tecnológicos, mas na prática o procedimento seria de reembolso[17] aos profissionais que fizessem aquisição de notebooks e apresentassem nota fiscal da aquisição do produto. O que parecia ser um incentivo para aquisição do equipamento tornou-se uma burocracia malsucedida. Profissionais com baixos vencimentos, familiares doentes ou desempregados precisaram decidir entre comprar equipamentos ou quitar despesas e dívidas pessoais. De outro lado, o prefeito atuava de forma coadjuvante, parecia extremamente distante das questões emergenciais nas unidades de ensino.

Lembro quando o Instagram da prefeitura divulgou que apenas sete escolas haviam sido convocadas para o início das atividades hibridas, sem um critério evidente para a seleção das escolas e dos segmentos que retornariam, o que gerou muitas dúvidas entre os servidores.

Os funcionários que voltaram a trabalhar presencialmente sentiram-se expostos ao vírus, eu também me senti. Como consequência, a secretaria de educação, com a pressão do

[17] https://www.atribunarj.com.br/prefeitura-de-niteroi-dara-credito-para-professores-adquirirem-equipamentos-de-informatica/

Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do RJ (SEPE) foi intimada a manifestar-se sobre a volta sem vacinação. No dia 30 de abril, três dias após o retorno, a Secretaria Municipal de Saúde realizou a imunocromatografia de fluxo lateral para testagem dos profissionais nas escolas.

> Diante da consideração de risco de contaminação relacionada ao ambiente escolar, é importante compreender o perfil dos funcionários das escolas, particularmente dos professores, pois eles têm intenso e prolongado contato físico com as crianças. A análise do perfil do professor da educação básica, de acordo com o Censo da Educação Básica, demonstrou que o professor típico brasileiro em 2017 é do sexo feminino (81%) e estão alocados, prioritariamente, nas etapas iniciais da educação básica. (Bitencourt, 2021, p.15)

Em outra perspectiva, o SEPE, Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do RJ - Núcleo Niterói, durante algumas manifestações públicas, levantou a acusação de feminicídio contra o então secretário de educação e o prefeito da cidade, tendo em vista que a maioria das profissionais da rede é composta por mulheres. Essa movimentação gerou uma série de inquietações e mobilizou os profissionais que já haviam retornado às atividades presenciais, inclusive dos que não são vinculados ao sindicato. Mesmo aqueles que continuaram a trabalhar de maneira remota, manifestaram receio pela possível convocação e exposição ao vírus. A foto de um cartaz de manifestação tirada dentro da Secretaria Municipal de Educação e publicada pelo sindicato no Facebook, dizia. “reabrir escolas é feminicídio. Somos uma categoria majoritariamente feminina”. Apesar dos constantes esforços, os representantes do sindicato reclamavam da indisponibilidade do secretário de educação para dialogar; ele se manteve afastado do embate com a categoria.

Enquanto a preocupação do secretário parecia ser o atraso de conteúdos didáticos para o ensino fundamental, ele convocou para o retorno presencial na unidade que trabalho apenas turmas da educação infantil na faixa de 5 anos. Apenas para mais três escolas deste grupo de sete foi utilizado o mesmo critério. As demais, nesta primeira leva de escolas, voltaram com turmas de ensino fundamental, 1º e 2º ano. Confesso que o critério utilizado me pareceu confuso. Se para o secretário o que estava em jogo era o atraso no processo de alfabetização e o índice de desenvolvimento dos alunos do ensino fundamental, por que convocar apenas alunos na faixa etária de cinco anos da educação infantil?

Depois de mais de um ano afastado, voltei à escola no dia 26 de abril de 2021, uma segunda-feira, para organizar o espaço, e no dia seguinte recebemos alguns alunos do Grupo de Referência de Educação Infantil 5 (GREI5). Com uma semana de diferença, mais três escolas foram reabertas seguindo o padrão aleatório de convocação de turmas.

As turmas foram divididas em um esquema de rodízio. Na educação infantil parte da turma vinha pela manhã e outra à tarde. No esquema original de ensino integral, as turmas de educação infantil entravam pela manhã e saiam à tarde. Os alunos das turmas do fundamental, que só frequentam regularmente um turno, quando voltaram, foram divididos por semanas.

Foi facultativo aos pais o envio dos alunos para a escola. Os pais que precisavam trabalhar, não tinham com quem deixar os filhos. Alguns, com recursos limitados, não conseguiam mais manter as crianças tanto tempo em casa. Outros, destacavam a insegurança alimentar como fator importante para o retorno. Na verdade, quando a escola retornou, não havia preparo de merenda. Eram servidos biscoito, leite, pão e frutas. Não me parecia uma escolha fácil. A insistência de alguns responsáveis em enviar as crianças para escola nestas condições me fez acreditar que mesmo sem os melhores recursos a escola ainda era melhor do que as condições em que viviam

A estrutura de ensino híbrido foi desgastante, pois os professores, além de trabalhar com os alunos que retornaram ao presencial, precisaram continuar a postar vídeos para os que permaneceram afastados. O mesmo aconteceu comigo. Precisei coordenar as atividades presenciais e ainda gerenciar as redes e fazer publicações esporádicas. O sistema híbrido, de fato gerou uma sobrecarga profissional e emocional.

Em 2019, primeiro ano de funcionamento da escola, havia uma dupla de diretoras muito querida pelos profissionais. Ao término do ano letivo, ambas foram realocadas em cargos de chefia na fundação municipal de educação. A direção substituta permaneceu à frente da unidade apenas no período remoto e com a volta ao presencial, a primeira diretora da unidade foi convidada a regressar.

O retorno aconteceu antes da eleição de diretores e neste período havia apenas eu como coordenador. Precisei ficar à frente da escola nos períodos de ausência da direção da unidade, até que a diretora regularizasse a volta para o cargo e a transição de funções ocorresse.

A escola passava por visitas frequentes do então secretário e seus assessores em comitivas que entravam e saiam da escola sem nenhuma conversa aberta com os profissionais. Eram feitos registros fotográficos das atividades que eram posteriormente publicados nas redes da prefeitura e da Secretaria de Educação na tentativa de passar uma imagem bem-sucedida do retorno, quando, na verdade, nós profissionais, nos sentíamos inseguros com a volta sem a vacina e sem a testagem e revoltados com a falta de transparência.

Alguns profissionais se contaminaram mesmo com o uso dos EPIs. A dúvida sobre a origem da contaminação causou mais tensionamentos. O aumento da circulação de pessoas

não vacinadas na escola, a proximidade com a comunidade escolar e a necessidade do uso do transporte público foram causas possíveis consideradas.

Enquanto as grandes agências de saúde como a Fiocruz e a Organização Mundial da Saúde (OMS), se empenhavam em pesquisar e divulgar dados cientificamente comprovados, o governo federal e o então presidente da república, disseminavam informações inverídicas[18] e minimizavam os impactos da pandemia. Diante de informações conflitantes, funcionários, guiados por suas motivações pessoais, divergiam quanto aos riscos e procedimentos de prevenção. De forma geral o grupo que retornou às atividades presenciais se sentiu exposto, enquanto parte dos funcionários trabalhava de forma remota.

Quando voltamos, a primeira coisa que reparamos foi que a comunidade não tinha o hábito de usar máscaras, apesar das mensagens constantes de advertência compartilhadas nos diferentes canais de informação. A falta de higiene por falta de recursos ou também por desleixo também foi evidenciada. Por este motivo, além da higienização constante das mãos dos alunos, dos ambientes e da distribuição de máscaras, os alunos foram orientados a não entrar de mochila e a não levar nenhum material para a escola além da garrafa de água de uso pessoal.

De acordo com os protocolos estabelecidos, qualquer um, alunos ou profissionais que apresentassem sintomas gripais deveriam ser afastados por 14 dias ou até a apresentação de resultado negativo após testagem para COVID-19.

Foi criado na UMEI um caderno de registro diário para relatar os casos suspeitos com sintomas gripais e os contaminados afastados. Este livro tinha um valor simbólico, não foi uma determinação da SME. Surgiu como sugestão interna de uma das pedagogas para monitoria e controle daqueles supostamente infectados. Diariamente registrávamos o quantitativo de alunos presentes na escola, os alunos que apresentavam sintomas gripais, os profissionais e alunos afastados por suspeição de COVID-19 e ainda eventos atípicos como profissionais e alunos de uma mesma turma que o número de contaminados aumentava.

Periodicamente, novos grupos de escolas retomavam às atividades, até que em maio de 2021, finalmente, foi liberada a vacinação dos professores. A organização para prioridade considerou a faixa etária dos educadores, os mais velhos foram priorizados neste processo. Em 9 de agosto de 2021, já havia 66 escolas reabertas. A prefeitura publicou no dia 20 de

[18] https://www.cnnbrasil.com.br/politica/jair-bolsonaro-diz-que-nao-chamou-covid-19-de-gripezinha/

agosto o Decreto Nº 14.116/2021[19] que tornou obrigatória a vacinação contra a Covid-19 para todos os servidores e empregados públicos municipais e condicionou o pagamento do salário à apresentação de comprovação de vacinação.

Enquanto os pais e responsáveis pressionavam pela reabertura da escola e a volta do funcionamento em horário integral, os profissionais resistiam exigindo mais transparência governamental e vacinação de toda comunidade escolar antes da reabertura total das escolas. Em uma transmissão ao vivo pelo Facebook no dia 18 de novembro de 2021, o prefeito anunciou a reabertura de todas as escolas da rede. O coletivo de profissionais da rede escreveu uma carta de repúdio, cobrando da prefeitura a revisão dos protocolos, dados epidemiológicos e a vacinação das crianças.

Com o avanço da vacinação dos funcionários estatutários, a prefeitura anunciou o retorno predominantemente presencial[20] das atividades letivas. Este anúncio, feito durante uma transmissão ao vivo através da página[21] da prefeitura numa rede social, posteriormente legitimado através de um oficio e de uma matéria publicada nos jornais de grande circulação, sem comunicação prévia aos diretores escolares, gerou um tensionamento e mobilizou o coletivo de pedagogos, diretores escolares, professores da educação infantil e professores vinculados ao sindicato a escreverem, no dia 23 de novembro, uma carta de repúdio [22] à falta de transparência nas ações da gestão pública da prefeitura niteroiense.

Nesta carta, reivindicava-se a divulgação de dados epidemiológicos relacionados ao cenário de pandemia e destacavam-se alguns pontos de preocupação dos profissionais da rede, tais como a revisão dos protocolos da rotina escolar, alimentação, distanciamento, e no caso das escolas de educação infantil com horário integral, banho e condições para sesta dos alunos. Entretanto, um ponto se destacou entre os demais: a necessidade de vacinação infantil e a liberação do acesso mediante apresentação do comprovante da vacinação.

Apesar de não ter sido exigida a comprovação da imunização infantil contra a covid-19 para acesso aos espaços educativos, a ideia de vacinar crianças dividiu opiniões. Por um lado, a escola fez campanha para incentivar a vacinação das crianças; por outro, apareceram alguns pais temerosos[23] com a possibilidade de efeitos colaterais. Esse panorama de

---

[19] https://leismunicipais.com.br/a/rj/n/niteroi/decreto/2021/1412/14116/decreto-n-14116-2021-dispoe-sobre-a-obrigatoriedade-da-vacinacao-contra-covid-19-no-ambito-da-administracao-municipal-e-da-outras-providencias (acesso em 07/04/2023)

[20] https://odia.ig.com.br/niteroi/2021/11/6274545-rede-municipal-de-educacao-adere-ao-retorno-das-aulas-presenciais.html

[21] https://web.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=484333496196353

[22] https://web.facebook.com/sepeniteroi/posts/4907921962552943

[23] https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2022-01/covid-19-fiocruz-investiga-hesitacao-de-pais-em-vacinar-criancas

desconfiança envolvendo vacina e o público escolar não é inédito. Bezerra e Fleischer (2021) relataram em sua pesquisa sobre vacinação contra o HPV o fenômeno da recusa a vacina por parte de familiares de alunos e influenciados por notícias midiáticas. Os alunos frequentaram a escola sem a necessidade de comprovação vacinal, medida contrária à exigência feita pelo município aos servidores de Niterói[24]. O aumento do número de casos de pessoas infectadas por influenza[25] na região metropolitana, por COVID-19 e o avanço da variante Ômicron[26] no cenário internacional fez o município manter o uso de máscaras em ambientes externos.

O ano de 2022 foi marcado pela retomada das atividades no panorama do novo normal. Não havia mais horário reduzido, divisão das turmas em grupos menores ou atividades online. No início do ano 2022, a gestão municipal finalmente deu início à campanha de vacinação de crianças contra a covid-19 em crianças de 05 a 11 anos de idade, em 17 de janeiro, com a vacina Pfizer, de acordo com a aprovação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). Apesar da recomendação escolar para vacinação infantil contra a COVID-19, alguns responsáveis apresentaram resistência em vacinar seus filhos. Enquanto o inciso 1º do artigo 14 do Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe que "é obrigatória a vacinação das crianças nos casos recomendados pelas autoridades sanitárias", a vacina contra a Covid-19 ainda não estava listada no Programa Nacional de Imunizações (PNI) do Ministério da Saúde.

As aulas cem por cento presenciais começaram em fevereiro. O uso de máscaras deixou de ser obrigatório em espaços abertos de Niterói em 14 de março de 2022. No entanto, a obrigatoriedade continuou valendo para espaços fechados e transportes públicos, assim como a apresentação do passaporte sanitário (saúde) para acesso em espaços fechados, medida que não se estendeu às unidades de ensino.

Em tempo, as escolas voltaram às atividades presenciais regulares e o uso de máscaras deixou de ser obrigatório. Mesmo assintomáticos ou com sintomas leves, os funcionários continuaram a se contaminar. Geralmente partia da direção, a orientação para que o funcionário que apresentasse algum sintoma, se dirigisse a uma unidade de saúde próxima para realizar o teste rápido.

Devido à forte divulgação de informações inverídicas por parte do governo federal, alguns responsáveis resistiram em vacinar os filhos. Lembro-me de um episódio ocorrido após o início da vacinação em crianças contra COVID-19. Perguntei a mãe de um aluno, na

---

[24] http://www.niteroi.rj.gov.br/2021/09/23/servidor-de-niteroi-deve-apresentar-comprovante-de-vacinacao-contra-covid-19-com-a-folha-de-ponto-de-setembro/
[25] https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/g/gripe-influenza
[26] https://www.paho.org/pt/covid19

entrada da escola, se ela já sabia que estavam vacinando crianças. Ela retrucou que só levaria se fosse obrigada, pois havia recebido no grupo de WhatsApp a notícia de uma criança que apresentou efeito colateral após a vacinação. Indaguei se ela poderia compartilhar comigo a matéria e ela se negou, dizendo que “era notícia do governo, que tinha na internet”.

A escassez de atendimento médico corroborou para a negligência da saúde. O único posto de pequeno porte é insuficiente para atender toda a comunidade. Alguns pais insistiram e ainda insistem em enviar os filhos com sintomas gripais ou em condições visivelmente precárias de saúde.

Atualmente pouco se fala sobre a pandemia no contexto escolar e de algum modo não se tem mais associado problemas de saúde ao Coronavírus. Quando os pais são questionados por enviar os alunos com sintomas gripais, estes justificam, sem apresentar laudo médico, que a criança possui questões alérgicas ou respiratórias. Para estes casos, continuamos a solicitar que o aluno regresse mediante comprovação médica que indique uma condição saudável do estudante para assistência às aulas.

Depois de apresentar aqui a estrutura e o funcionamento da unidade de ensino pesquisada e relatar minhas próprias experiências em campo, no próximo capítulo resgatarei aspectos em torno das desigualdades sociais e tecnológicas evidenciadas durante a pandemia e destacarei algumas funções atribuídas a escola, evidenciando que o trabalho escolar vai além das atividades de ensino.

2 VULNERABILIDADES

2.1 Desigualdades digitais: a escola não parou durante a pandemia

Young (2007), no artigo "*Para que servem as escolas?"*, nos propõe refletir sobre este espaço de aprendizagem, para além da produção de conhecimento sistematizado em forma de disciplinas ou como um espaço preparatório para o mercado ou para a vida, que reflete os interesses de uma sociedade com base na valorização do capital humano e na hierarquização dos saberes através da diferenciação do conhecimento transmitido. Esta instituição, como outras, serve também para promoção da felicidade e do bem-estar humano e "os sistemas escolares (...) podem ser usados como instrumentos de emancipação".

Podemos conceber inicialmente a escola como um espaço físico que, ao migrar para o digital foi ressignificado, mas não perdeu de vista seus objetivos. Ao mesmo tempo, a escola também é espaço social, com funções que excedem a produção dos múltiplos saberes. Com a permanência do trabalho dos profissionais, mesmo a distância, não é possível afirmar que a escola realmente fechou. Ela apenas foi deslocada de ambiente. Com isto a prestação de alguns serviços ficou temporariamente comprometida.

A defasagem no acesso às tecnologias no contexto pandêmico, tornou mais evidente as desigualdades digitais (Parreiras; Macedo, 2020). Professores e alunos passaram a utilizar Facebook e WhatsApp como ferramenta para dar continuidade ao acompanhamento pedagógico.

Gómez Cruz (2020), no artigo *WhatsApp as 'technology of life': Reframing research agendas*, considera que "o WhatsApp é sem dúvida a tecnologia cotidiana mais importante em várias partes do Sul Global, em países como Índia, Brasil e México". No Brasil, o WhatsApp se consagrou como meio tecnológico de comunicação, substituindo muitas vezes a comunicação formal por e-mail. Durante a pandemia de COVID-19, este uso foi ampliado e o aplicativo se estabeleceu como "tecnologia da vida"[27] para comunicação cotidiana.

---

[27] "O WhatsApp é um exemplo paradigmático de um fenômeno crescente no desenvolvimento de sociedades em particular, onde uma única tecnologia ou um grupo de tecnologias se torna uma infraestrutura para sustentar (e, portanto, moldar) uma ampla gama de atividades cotidianas, do pessoal ao econômico, do espiritual ao político. Nós as *chamamos de tecnologias da vida*, pois mediam quase todos os aspectos da vida social. A noção "tecnologias da vida" pretende ser menos um conceito emergente do que uma maneira de destacar as conexões complexas e complexas entre o uso generalizado (e às vezes inevitável) do aplicativo e as mediações que essas conexões geram e sustentam". (Gómez Cruz, 2020, p.2)

Por outro lado, a comunicação através do digital no contexto pandêmico também favoreceu a disseminação de notícias falsas. Minayo (2020), em um de seus estudos que analisa a desinformação durante a pandemia, concluiu que "o WhatsApp é o principal canal de compartilhamento de *fake news*[28], seguido do Instagram e do Facebook". A propagação das desinformações sobre a pandemia de COVID-19 ou questões relacionadas a ela, avançaram rapidamente pelas plataformas e descredibilizaram as pesquisas científicas. A eficácia da vacina foi contestada[29] sem embasamento e as instituições, como a escola, que antes eram fonte de informações seguras, tiveram sua credibilidade questionada. O neologismo pós-*verdade* surgiu da demanda de nomear os eventos nos quais as crenças pessoais se sobrepõem aos fatos objetivos.

Motivada pela angústia com a dificuldade de comunicação, a escola da rede na qual esta pesquisa foi realizada comprou, por iniciativa própria, chips de operadoras de telefonia móvel e distribuiu entre os professores, para que estabelecessem contato informal[30] com a comunidade escolar, preservando assim seus números privados.

O uso das tecnologias na educação geralmente divide opiniões quanto as vantagens e desafios da comunicação digital para a sociedade. Spyer (2018) acentua essa ambiguidade ao afirmar que:

> (...) em geral, os alunos não estão interessados em educação formal e muitos terminam a escola só porque o diploma aumenta suas chances de competir por vagas de emprego de baixa remuneração similares aos empregos de seus pais. Ainda assim, embora os professores estejam certos em dizer que houve uma "facebookização" das escolas (ou seja, a escola se tornou um local de encontro para os jovens socializarem quando estão nas mídias sociais), a etnografia mostra que a comunicação digital melhora a alfabetização dos moradores locais e é frequentemente usada como fonte de informação para lidar com questões cotidianas. Ademais, as novas mídias também têm se tornado instrumentais para as pessoas – especialmente mulheres – buscarem empregos com carteira assinada ou seguirem para a universidade, o que exige que saiam de suas casas e passem parte de seus dias longe de suas redes de suporte. (Spyer, 2018, p.192)

De fato, não há como a escola se blindar do uso das tecnologias. Na medida certa ela pode ser um recurso útil para aprendizagem quando bem empregada. As dúvidas, entretanto,

---

[28] "O termo *fake news* denomina a produção e propagação massiva de notícias falsas, com objetivo de distorcer fatos intencionalmente, de modo a atrair audiência, enganar, desinformar, induzir a erros, manipular a opinião pública, desprestigiar ou exaltar uma instituição ou uma pessoa, diante de um assunto específico, para obter vantagens econômicas e políticas". (Minayo, 2020, p. 4203)

[29] https://www.paho.org/pt/noticias/21-4-2021-desinformacao-alimenta-duvidas-sobre-vacinas-contra-covid-19-afirma-diretora-da

[30] Informal porque não foi uma decisão da Secretaria Municipal de Educação de Niterói.

são: o que fazer diante da escassez de material tecnológico ou como definir o limite de uso aceitável nas atividades pedagógicas? A migração para o ambiente digital resultou no aumento da quantidade de trabalho dos profissionais, principalmente professores e alunos, o que os conduziu à exaustão (Savianni; Galvão, 2021). Esta transição de âmbito das atividades provocou reflexões sobre as condições de ensino e aprendizagem e deu ênfase aos impasses de comunicação entre docentes e discentes.

Em 14 de maio de 2021, a Secretaria de Educação de Niterói anunciou a ampliação da infraestrutura[31] para inclusão digital de alunos e professores para melhorar o ensino remoto. A notícia chegou a ser veiculada em um jornal de grande alcance midiático no Estado do Rio de Janeiro, no entanto os benefícios tecnológicos não chegaram às escolas. A matéria publicada em 17 de maio de 2021, destaca a seguinte fala do secretário na época:

> Desde janeiro, foram iniciadas diferentes ações para elevar a qualidade da educação pública de Niterói, principalmente neste momento de pandemia, que demanda boas condições de oferecer o ensino on-line. Estamos adquirindo tablets para os alunos, mais conectividade para as escolas, dados patrocinados para profissionais e alunos, assim como o auxílio para que os professores comprem aparelhos tecnológicos e possam realizar o planejamento pedagógico. (fonte: Jornal O Dia)

Entretanto, nenhuma dessas promessas se concretizaram: alunos e professores não receberam equipamentos tecnológicos, tampouco tiveram acesso a pacotes de dados para navegação na internet.

Em 12 de julho de 2022, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) divulgou através da pesquisa *Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC Educação 2021*[32], análises do acesso, do uso e a da apropriação às tecnologias digitais pela comunidade escolar. A pesquisa, de abrangência nacional, investiga o uso dessas tecnologias digitais nas escolas brasileiras, por professores e alunos para atividades com finalidade educativa. Os resultados foram convertidos em dados estatísticos, com base nos indicadores do ano anterior coletados no período entre setembro de 2021 e abril de 2022.

Na amostra efetiva com 1.865 professores, 87% dos professores das escolas municipais trabalharam na modalidade de ensino hibrida durante a pandemia, divididos entre o ensino remoto e o ensino presencial. No Sudeste, nas escolas públicas e privadas, dos 93%

---

[31]https://odia.ig.com.br/niteroi/2021/05/6147073-educacao-de-niteroi-amplia-infraestrutura-para-inclusao-digital-de-alunos-e-professores.html

[32] TIC Educação 2021 (2022) disponível em: https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/indicadores/

dos professores que trabalharam de maneira hibrida, apenas 31% permaneceu a trabalhar de forma remota enquanto 16% trabalhou no modo presencial. O ensino híbrido também foi a modalidade adotada em Niterói após o recomeço das aulas presenciais. Como o regresso foi opcional, quem não comparecia a unidade de ensino, tinha os meios digitais como alternativa.

Quanto aos meios de comunicação, recursos digitais online, utilizados pelos professores cujas escolas municipais ofereceram aulas de forma remota ou híbrida, 54% dos professores utilizaram ambiente ou plataforma virtual de aprendizagem Plataformas de videoconferência, como Zoom, Google Meet ou Teams. O número dos que fizeram transmissão ao vivo de aulas em canal de vídeo ou de redes sociais, como lives, soma 42%. Dos recursos ofertados por órgãos públicos, 37% dos professores usaram aplicativo da escola, do governo, da prefeitura ou da secretaria de educação. Materiais didáticos e atividades disponíveis no site do governo, da prefeitura ou da secretaria de educação foram utilizados por 62%.

O município de Niterói adotou algumas destas estratégias e disponibilizou no portal da educação[33] cadernos pedagógicos digitalizados, vídeo aulas e outras atividades pedagógicas. As versões impressas foram disponibilizadas nas escolas. Os alunos retiravam nas unidades de ensino e depois devolviam para correção e acompanhamento das atividades realizadas. Um dos desafios da unidade de ensino pesquisada foi o uso exclusivo da plataforma de ensino online da SME, por este motivo o WhatsApp e até o Facebook foram meios alternativos para envio de atividades.

De volta aos dados do relatório TIC educação, as aulas gravadas em áudio, como podcast ou áudio, foram recursos utilizados por 56% dos professores das escolas municipais enquanto 69% fizeram aulas gravadas em vídeo. Um dado que chama atenção é o número de professores que permaneceram utilizando materiais didáticos impressos, que soma 96%, o que nos permite inferir a falta de recursos tecnológicos.

O TIC educação 2021 também aponta os desafios enfrentados por educadores de instituições públicas na continuidade da realização de atividades pedagógicas durante a pandemia COVID-19. As dificuldades enfrentadas pelos pais e responsáveis para apoiar os alunos nas atividades escolares e a defasagem na aprendizagem dos alunos somou 95%. A falta de dispositivos e acesso à Internet nos domicílios dos alunos, 91%. A carga de trabalho dos professores aumentou em 86%. A perda ou dificuldade de contato dos alunos com a escola foi relatada por 86% dos professores. Desses profissionais, 80% tiveram dificuldades

[33] http://portal.educacao.niteroi.rj.gov.br/

no atendimento aos alunos com alguma deficiência. 72% prestaram atendimento a alunos em condição de vulnerabilidade social e 69% reconheceram a falta de habilidade para realizar atividades educacionais com os alunos com o uso de tecnologias. A falta de dispositivos e acesso à Internet nos domicílios dos alunos foi indicada por 84% dos professores e a falta de habilidade para realizar atividades educacionais com os alunos com o uso de tecnologias por 66%.

A falta de equipamento para as aulas remotas ou hibridas durante a pandemia foi uma questão de abrangência nacional. Dentre os dispositivos utilizados pelos professores na realização das atividades educacionais, 93% lecionaram utilizando telefone celular, 84% Computador portátil, 44% Computador de mesa e 11% tablet. Enquanto 74% utilizavam exclusivamente o aparelho, 23% compartilhavam o dispositivo com outras pessoas que residem no mesmo domicílio, além dos casos em que o dispositivo era emprestado de outra pessoa ou havia necessidade de ir a outro lugar para usar, que representavam 2%. Não obstante, os professores da rede municipal de ensino niteroiense enfrentaram os mesmos desafios. Eram recorrentes as reclamações de professores e estudantes sobre a falta de dispositivos adequados ou de uso exclusivo. Enquanto professores utilizavam telefones ou computadores defasados, seus discentes compartilhavam em alguns casos o mesmo aparelho telefônico com toda família.

Quanto aos locais utilizados pelos professores para acesso à internet durante a realização das atividades educacionais remotas ou híbridas na pandemia, 94% acessaram em casa e 75 % na escola. Mas nem todos esses profissionais tiveram acesso à internet ema casa ou na escola. 15% utilizaram a rede na casa de outra pessoa, 11% em um local público que disponibiliza acesso gratuito e 9% em um local de acesso pago.

Algumas redes municipais e escolas deram suporte para realização das atividades hibridas e remotas. 49% das redes ofereceram acesso gratuito a aplicativos, plataformas e recursos educacionais digitais. Como exemplo, a Secretaria Municipal de Educação, disponibilizou a plataforma Niterói em rede[34], um ambiente virtual de aprendizagem que conectava professores e alunos.

O TIC aponta que 36% dos professores de escola municipais receberam equipamentos eletrônicos das redes ou escolas, como computadores ou celulares, 19% receberam software ou programas de computador, 17% receberam equipamentos para gravação de aulas, como câmeras ou tripés e 21%, apoio financeiro para custeio da conexão à Internet. Sete por cento

[34] http://portal.educacao.niteroi.rj.gov.br/niteroi-em-rede.php

tiveram acesso a chips de celular ou custeio do plano de dados e voz, enquanto 34% não receberam nenhum apoio nesses indicadores.

Os profissionais rede municipal de educação niteroiense fizeram parte dessa estatística dos que não foram contemplados com benefícios tecnológicos e apesar disto, os profissionais utilizaram os recursos pessoais disponíveis para manter a atividade escolar fluindo e o vínculo com a comunidade escolar ativo.

2.2 Vulnerabilidade social: escassez dos recursos e saúde em risco

Quando a pandemia de COVID-19 demandou isolamento social para contenção do vírus, expôs um sistema de desigualdades e evidenciou grupos privilegiados, com acesso aos recursos para enfrentamento da doença em contraste com aqueles que enfrentaram escassez de alimentação, trabalho, itens de higiene, moradia adequada, entre outros.

Considero privilegiados aqueles que puderam migrar suas atividades laborais e estudos para a estrutura de trabalho remoto, sem prejuízo ou perda salarial. Os beneficiários de planos de saúde foram afortunados por não precisar lidar com o sistema de saúde pública, que não comportava o volume de atendimentos ou com a superlotação dos leitos hospitalares. As condições de moradia também foram fundamentais para determinar a possibilidade do distanciamento social:

> Tal como em muitos contextos similares no mundo, as famílias partilham uma sala que também é cozinha, quarto e sala de estar. Como é que se lhes pode pedir autoisolamento? É possível o autoisolamento num contexto de permanente hétero-isolamento imposto pelo Estado? Deve salientar-se que para os moradores das periferias pobres do mundo, a atual emergência sanitária vem juntar-se a muitas outras emergências. (Santos,2020, p.18)

No artigo *"The COVID-19 Pandemic and the Reconfigurations of Domestic Space in Favelas Brief Reflections on Intimacies and Precariousness"*, Parreiras (2022) destaca a precariedade a que são expostos os moradores de favela no Rio de janeiro, como o assujeitamento à informalidade das condições de trabalho, a dependência de transferência de renda através do Bolsa Família ou outros programas ou mesmo de campanhas de arrecadação que surgiram nas redes durante a pandemia e o volume do trabalho doméstico que sobrecarrega especificamente as mulheres. Segundo ela,

> No caso das *favelas*, questões como raça e classe social e mecanismos estatais de exclusão são fundamentais, pois transformam certos corpos – corpos negros, pobres e periféricos – em vidas que não merecem ser vividas, em corpos que são simplesmente matáveis. Pensar a precariedade permite abordar o caráter não democrático do vírus, uma vez que existem estruturas mais amplas – racismo sistêmico, distribuição desigual de renda, violência de Estado em suas diversas formas – que posicionam os indivíduos como mais vulneráveis a ele do que outros. (Parreiras, 2022, p.53)

Com a condição do confinamento, a exposição à violência doméstica aumentou. Sobre violência, Caldeiras (2003, p.9), indica que "a violência e o medo combinam-se a processos de mudança social nas cidades contemporâneas, gerando novas formas de segregação espacial e discriminação social." Apesar do contexto diferenciado, a obra, que aborda violência, crime e medo em São Paulo, permite refletir sobre a prática de segregação espacial de grupos marginalizados através da construção concreta ou simbólica de muros que distanciam dos processos de inclusão democrática de negros e pobres, que são os perfis dos grupos majoritariamente atendidos pelas escolas municipais na região metropolitana do Rio de Janeiro.

Devido ao fechamento das escolas municipais, os possíveis gastos previstos no orçamento doméstico, foram acrescidos através da demanda com alimentação e aquisição de recursos para crianças e adolescentes beneficiários da merenda, levando em conta a importância da alimentação escolar para essas pessoas,

> (...) a alimentação das crianças no ambiente escolar representa a principal refeição do dia para várias delas. A suspensão das aulas representou a ausência desta alimentação, o que acabou sobrecarregando a família com mais um gasto, ou seja, uma nova refeição desta criança que anteriormente era realizada na escola. Em muitos casos, desencadeou-se uma situação de insegurança alimentar. Tudo isso, somado, piorou a situação de pobreza de parte da população e teve como consequência, além dos traumas psicológicos, a desnutrição. (Bittencourt, 2021, p.20)

Na tentativa de amenizar os impactos da fome, o município de Niterói distribuiu em janeiro de 2021 cestas básicas[35] aos seus moradores em vulnerabilidade social. Em junho lançou o programa de economia solidária, Moeda Social Araribóia [36] para beneficiar famílias vinculadas ao Cadastro Único e ao Bolsa Família, com benefícios nos valores que oscilavam entre R$ 360,00 e R$ 540,00 para famílias com seis integrantes.

---

[35] http://www.niteroi.rj.gov.br/2021/01/14/prefeitura-de-niteroi-faz-primeira-entrega-de-cestas-basicas-de-2021/
[36]https://niteroi.rj.gov.br/2023/07/10/moeda-social-arariboia-tera-nova-recarga-nesta-terca-feira-11-ja-com-o-valor-reajustado/

Em meio as declarações controversas, o então prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella, cogitou a abertura das escolas da rede municipal para fornecimento de merenda escolar.

> A reabertura das escolas permanece como embate central, bem como a explicitação dos sujeitos responsáveis pelas suas consequências. Entre as supostas "soluções", é possível verificar tentativas de "desresponsabilização" pelas autoridades, ajudando a prevenir eventuais processos. (Barreto, 2022, p.5)

Face à conturbada deliberação em torno da possibilidade de reabertura e pela falta de protocolos sanitários, a prefeitura do Rio distribuiu cartões com auxílio-merenda [37]no valor de R$ 100 que posteriormente foram reduzidos para R$ 50 [38].

A falta de recursos afetou a economia e consequentemente a taxa de desemprego aumentou[39]. Na região metropolitana do Rio de Janeiro, que inclui Niterói, aproximadamente 140 mil trabalhadores perderam a renda formal [40] no primeiro ano de pandemia. Esta dificuldade afetou a família dos alunos atendidos na rede municipal e também os profissionais que precisaram garantir o sustento da casa enquanto seus familiares eram demitidos. Estas pessoas viram no empreendedorismo e na economia solidária [41] uma alternativa para o enfrentamento da crise.

2.3 Qual a função de uma escola?

A escola, enquanto instituição, assume muitas funções, especialmente quando se trata das escolas integrais de educação infantil da rede municipal. Dentre estas funções atribui-se o cuidado. As famílias atendidas criam expectativas que seus dependentes sejam alimentados, higienizados e protegidos durante a permanência das crianças nestes locais.

---

[37] Sem receber auxílio-merenda prometido por Crivella, mães de alunos fazem protesto em frente à prefeitura (globo.com)

[38] Crivella amplia distribuição do cartão de auxílio-merenda para alunos do Rio, com corte de 50% no benefício | Rio de Janeiro | G1 (globo.com)

[39] https://odia.ig.com.br/niteroi/2020/07/5955815-o-impacto-da-crise-nos-empregos.html

[40] https://www.brasildefatorj.com.br/2020/12/18/regiao-metropolitana-do-rj-perdeu-quase-140-mil-empregos-formais-na-pandemia

[41] https://oglobo.globo.com/rio/bairros/niteroi/noticia/2022/12/na-crise-economia-solidaria-vira-alternativa-de-renda.ghtml

Pressupõe-se que a função da escola de maneira geral seja ensinar, mas quando se trata de educação infantil, especialmente em numa escola integral, onde a rotina inclui banho, alimentação, horário de sono, idas ao banheiro e as crianças ainda não desenvolveram autonomia, por vezes a necessidade do cuidado se sobrepõe às demandas pedagógicas. Tudo isso sem mencionar que algumas crianças frequentam a escola constantemente resfriadas.

Quando falamos em cuidados numa rede de educação, automaticamente somos direcionados a pensar na relação entre professores e alunos e negligenciamos a existência de outras pessoas responsáveis pelo preparo dos alimentos, pela conservação dos espaços e pela segurança e controle do fluxo. Existem diferentes perspectivas para refletir o cuidado. Lowenkron (2022) nos convida pensar além do viés da afetividade ou do trabalho técnico. É preciso considerar as articulações do gênero, na ótica do feminismo e as formas de gestão do cuidado alternadas entre mercado, famílias, comunidade e Estado.

> a preocupação de muitas famílias, seja de escolas públicas ou privadas, sobre o tema da (não) reabertura das creches e escolas reverberava uma representação comum desses estabelecimentos não apenas como instituições de educação, mas também de cuidado, quando, por exemplo, famílias se queixavam da falta de um espaço para educar e socializar os seus filhos e também para tomar conta e alimentar as crianças. (Lowenkron, 2022, p.11)

Na perspectiva das famílias atendidas pela escola o cuidado se tornou parte integrante do processo educativo. A escola assumiu pra si o cuidado como atividade complementar à educação. Neste escopo de atividades complementares cruzadas os professores não são os únicos responsáveis pelo ensino, assim como outros profissionais da escola não tem atividades restritas ao seu campo de atuação. Educação e cuidado tornaram-se ações de todos os profissionais.

Enquanto as unidades educacionais permaneceram fechadas durante a pandemia a falta de recursos tecnológicos para assistência das aulas, foi acrescida de outras demandas imediatas das famílias atendidas.

Se para as famílias, o fechamento da escola representava a ausência de um espaço de cuidado, por outro lado para os profissionais a escola ainda não era vista como um local seguro para regressar. A produção de vídeos passou a fazer parte das atividades dos professores, apesar disto, na tentativa de amenizar essa distância entre as crianças, os funcionários da UMEI, incluindo as merendeiras e os garis produziram vídeos de teor afetivo falando da saudade que sentiam dos alunos e pedindo que aguardassem o retorno em

segurança. Esse material foi publicado no Facebook da escola e compartilhado por WhatsApp.

Em um vídeo curto gravado em 13 de abril de 2021, com duração aproximada de 1:30 minutos e publicado no Facebook, uma das merendeiras da escola aparece de cabelos soltos, se apresenta numa linguagem simples para crianças e cumprimenta os alunos. Em seguida pergunta aos alunos se a reconhecem colocando na cabeça a touca de proteção para não deixar cabelos caírem nos alimentos. Neste momento sua imagem fica próxima a que os alunos reconhecem. Reafirma que a merendeira ou a "tia" como eles costumam chamar está com saudades e pergunta aos alunos se estão se alimentando bem, comendo legumes, frutas e verduras reafirmando a importância da boa alimentação. Termina falando da importância de se manter hidratado e finaliza mandando um beijo para os estudantes da UMEI.

Após a reabertura, durante a pandemia de COVID-19 e sem imunizantes disponíveis, eram comuns casos de pais que literalmente deixavam seus filhos adoecidos na escola e quando eram abordados, afirmavam, sem comprovação, que eram problemas respiratórios sem relação com o vírus. Situações similares continuam a acontecer, os pais que precisam trabalhar (ou talvez pela falta de recursos) levam seus filhos adoecidos à escola, em vez de levá-los diretamente aos serviços de saúde.

O município de Niterói conta com dois professores regentes por sala de aula para educação infantil, o que nomeamos de bidocência, como afirmamos anteriormente. Parece razoável, para as turmas que tem em média 20 alunos. Mas, quando acontecem situações emergenciais, e, em se tratando de crianças, elas acontecem com frequência, os professores ficam divididos entre acompanhar o grupo, auxiliar, socorrer quem precisa.

As atividades de dar banho nos alunos, limpar narizes escorrendo, levar ao banheiro, ajudar na higienização, acompanhar diariamente os alunos durante as refeições, incentivar que se alimentem de maneira autônoma ou precisar mediar a alimentação do aluno que não come e ainda prestar conta de tudo isso para as famílias no final do expediente, geralmente sobrecarrega e em alguns momentos, desconfigura a função pedagógica original destes profissionais da educação infantil, que se mescla com a atribuição de cuidadores.

Tronto (1993), ao analisar uma ética do cuidado, alerta para o fato do cuidado também envolver conflitos, especificamente quando se trata de cuidar e receber cuidados. Segundo a autora, em se tratando de burocracias, aqueles que determinam a prática do cuidado estão longe do recebimento de cuidados e consequentemente não oferecem bons resultados. Esta perspectiva é interessante porque evidencia a vulnerabilidade do cuidador que também demanda cuidado.

> Muitas vezes os cuidadores descobrirão que suas necessidades de cuidar de si mesmos entram em conflito com o cuidado que devem dar aos outros, ou que eles são responsáveis por cuidar de uma série de outros pessoas ou coisas cujas necessidades estão em conflito umas com as outras. (Tronto, 1993, p.109, tradução nossa)

É comum que os profissionais da escola (inclusive eu) se sintam sobrecarregados e algumas vezes desamparados devido ao excesso de atividades consecutivas como dar banho, auxiliar na alimentação ou tranquilizar as crianças durante o horário do sono. Do ponto de vista da organização social, a função do cuidado com o outro tem sido atribuída às mulheres. Hirata (2021, p.1) endossa que "Tradicionalmente, às mulheres tem sido confiado o encargo do cuidado domiciliar das pessoas idosas, das crianças, dos deficientes e dos doentes". Todavia, estas mulheres cuidam das casas, dos filhos, dos alunos, dos companheiros ao mesmo passo que são negligenciadas. Uma das reclamações recorrentes das mulheres que trabalham na escola é a dupla jornada de trabalho. Depois de trabalharem na escola o dia todo, ao chegarem em casa precisam dar conta dos afazeres domésticos.

Em relação à divisão sexual do trabalho, nas políticas do *care*[42], a questão se intensifica quando estas mulheres precisam trabalhar. Deixam de cuidar dos seus para assumir o cuidado de terceiros como assalariadas (Hirata, 2021).

No meio das múltiplas correntes dentro da economia, na economia doméstica por exemplo, Zélizer (2021) destaca que as negociações das atribuições entre membros de uma família são negociações de significados complexos. Estas negociações são complexas (Parreiras, 2022), porque estes membros estão negociando significado das relações que estabelecem entre si.

Abordar a ideia de cuidado pode ir além da associação da figura feminina ao cuidado, Deber (2014), salienta a construção de estereótipos identitários que se adequem ao ideário de mulher que apresente características físicas ou comportamentais que seriam associadas a pessoas que cuidam bem. Talvez soe estranho, mas em alguns casos, familiares julgam a competência das professoras pela maneira que se apresentam, como falam ou como se vestem.

Falar de características físicas ou sociais, como a etnia ou a classe social, para ocupação de determinadas funções, além da divisão de gênero para o trabalho é uma forma de legitimar quem está apto pra cumprir determinada função. "No Brasil, a empregada doméstica

---

[42] "Cuidado, solicitude, atenção ao outro, todas essas palavras ou expressões são traduções aproximadas do termo inglês care. O care é dificilmente traduzível porque é polissêmico. Cuidar do outro, preocupar-se, estar atento às suas necessidades, todos esses diferentes significados, relacionados tanto à atitude quanto à ação, estão presentes na definição do care. Este, ademais, pode ser considerado simultaneamente enquanto prática e enquanto atitude, ou disposição moral." (Hirata, 2021, p.1)

é uma constante ao longo da história nacional e, apesar de trabalhar para diferentes níveis sociais, é uma forma de reproduzir as desigualdades." (Deber, 2014, p.42)

Lacerda (2022, p.2) relembra que no dia 17 de março de 2020 ocorreu "A primeira morte por Covid-19, no Rio de Janeiro explicitou que assimetrias sociais já existentes são agravadas em situações extremas como uma crise sanitária, com prejuízo acentuado para mulheres negras e pobres". Tratava-se de uma empregada doméstica de 63 anos que trabalhava nessa função desde os 13. Essas características não se diferem das mães e cuidadoras comunitárias, que durante a pandemia precisaram se deslocar para levar e buscar as crianças no colégio.

Não podemos tratar esse perfil de óbito como caso isolado. O resultado de um estudo produzido e divulgado pela Fiocruz[43] em parceria com Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em dezembro de 2022, aponta "que nos dois primeiros anos da pandemia, 40.830 crianças e adolescentes perderam suas mães por Covid-19 no Brasil".

Um outro estudo evidencia as "vulnerabilidades do sistema de saúde e a fragilidade das políticas públicas brasileiras para o enfrentamento da emergência" (Szwarcwald, 2022, p.1) e considera que além da crise sanitária outros aspectos contribuíram para estas mortes, como a insegurança alimentar, o aumento da taxa de desemprego, a precarização do trabalho e a dificuldade de acesso aos programas sociais.

Estes aspectos também aparecem no relatório "Denúncia de violações dos direitos à vida e à saúde no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil" (2021) do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e do Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH). Ademais, este estudo da Fiocruz concluiu que além da negação da doença, a ausência da adoção de cuidados necessários, contribuiu para as mortes que poderiam ter sido evitadas.

Em geral as mulheres assumem para si a sobrecarga do cuidado com os outros e de modo contrário não recebem os cuidados que necessitam.

> No caso dessas mulheres, a ideia de cuidado aparece com recorrência, mas nem sempre como algo reconciliador, feliz ou prazeroso: há uma sobrecarga, é difícil dar conta de todas as tarefas, sentem-se cansadas e culpadas por não conseguir fazer tudo e por ter de dar constantemente uma resposta às expectativas sociais que os rodeiam. É importante notar que tanto o cuidado quanto a intimidade estão envolvidos em limites morais e em um conjunto de expectativas sociais que costumam ser insuportáveis. (Parreiras, 2022, p.54)

Sendo o gênero feminino uma construção social, ele também pode ser descontruído e algumas funções atribuídas ao feminino podem ser questionadas. No caso das mulheres que

[43] https://portal.fiocruz.br/noticia/observa-infancia-brasil-tem-mais-de-40-mil-orfaos-da-covid-19

trabalham na escola não é diferente, elas acumulam funções e neste processo se sentem sobrecarregadas e desvalorizadas. Além das atividades laborais, a soma das atividades domésticas rouba-lhes tempo que poderia ser administrado melhor se convertido em autocuidado ou como incentivo à realização de projetos pessoais. A pandemia de COVID-19 somou a este processo um pouco mais de desgaste. O sentimento de impotência diante da exposição ao vírus na volta ao trabalho presencial e o enfrentamento do esgotamento dos recursos em casa. Estas angústias serão compartilhadas pelos sujeitos centrais desta pesquisa no capítulo seguinte.

3 DESIGUALDADES

3.1 "Tudo era dúvida": relatos da vivência dos profissionais de apoio

> Quando as minorias tomam a palavra, elas se veem frequentemente adscritas ao lugar de onde falam e, desse modo, reduzidas à sua identidade. Ao contrário, apenas a posição majoritária escaparia ao particular para aceder ao universal. (Fassin, 2021, p.9)

Quando a pandemia de COVID-19 provocou a interrupção das atividades presenciais nas escolas, evidenciou inicialmente a ruptura do trabalho entre alunos e professores como se apenas estes dois grupos fizessem parte da composição da estrutura escolar. No entanto, para que o processo educativo tenha maior possibilidade de êxito, os alunos precisam de boa alimentação, espaço limpo, organizado e seguro. Os trabalhadores responsáveis pela garantia desses serviços ficaram invisibilizados durante o período de isolamento ou talvez esta invisibilidade tenha sido construída nas práticas cotidianas. As merendeiras escolares, responsáveis pelo preparo diário das refeições, os garis, que cuidam da limpeza e foram fundamentais na higienização durante a pandemia, os profissionais de apoio responsáveis pelo controle do fluxo de entrada e permanência são personagens centrais nesta pesquisa e o objetivo deste capítulo é evidenciar as narrativas destes sujeitos sobre as próprias vivências neste tempo de crise sanitária, e de certa forma contribuir para que a percepção deles ganhe visibilidade. Para realização deste estudo foram entrevistados quatro merendeiras, dois garis, o auxiliar de apoio escolar e a merendeira readaptada[44] que fez a vez de agente de portaria.

Uma das primeiras ações da escola que serviu como campo para esta pesquisa foi tentar adaptar as atividades realizadas naquela unidade para o espaço digital. O digital também funcionou como forma de conexão entre a escola e os funcionários e posteriormente serviu como controle da frequência através das reuniões nas plataformas, na tentativa de justificar a continuidade do pagamento dos salários. No entanto, no caso dos interlocutores desta pesquisa, não foi possível adequar suas atividades ao âmbito virtual. A suspensão das atividades em 16 de março de 2020 interrompeu por mais de um ano, o preparo das refeições pelas merendeiras escolares, por exemplo. Com a reabertura gradual das unidades de ensino

[44] Na rede municipal de educação em Niterói, o profissional readaptado é aquele que, por motivos de saúde, é desviado para uma função burocrática dentro da escola, para que se mantenha afastado das funções originais para qual prestou concurso. (Fernandes; Fonseca, 2014)

em 27 de abril do ano seguinte, e com grupos de alunos reduzidos, as merendeiras retornaram, mas dessa vez as refeições foram substituídas por lanches [45]e a atenção no processo de preparo foi redobrada para evitar a contaminação. Esta diferenciação entre servir lanches e preparar refeições marcou politicamente a luta da categoria pela mudança de nomenclatura de merendeira para cozinheira.

Os garis, disponibilizados pela Companhia de Limpeza de Niterói (CLIN), estiveram na escola nas semanas iniciais após o fechamento para limpeza de toda unidade antes que ela fosse completamente isolada. Neste mesmo período foram acompanhados pelo agente de apoio da unidade, que também é morador local e vivenciou os efeitos da pandemia naquela região.

A falta de um profissional para desempenhar a função de auxiliar de portaria foi evidenciada no retorno presencial das aulas. Neste período, o escopo desta atividade foi revezado entre e uma merendeira readaptada e os coordenadores de turno, função que ocupei majoritariamente durante a pandemia.

Na função docente, antes da pandemia, meu contato com as equipes da cozinha e da limpeza aconteciam de forma superficial. O tempo livre era escasso. A rotina intensa de trabalho não me permitia diálogo além das saudações cordiais nos breves encontros pelos corredores ou durante as vezes que eu entrava no refeitório acompanhando a turma ou até mesmo quando eu precisava de apoio para limpeza durante alguma situação emergencial na sala de aula ou banheiro porque algum aluno passava mal com diarreia ou vômito.

Esta falta de proximidade dos professores com estes grupos foi relatada pela equipe da cozinha, nas poucas ocasiões que esta equipe enviou representantes para as reuniões pedagógicas, antes e depois da reabertura da unidade. Não de forma generalizada, mas alguns professores reivindicavam atendimento prioritário para suas turmas durantes as refeições ou para limpeza das suas salas. Esse tom hierárquico gerou desentendimentos até que a direção resolveu mediar esse conflito e os próprios grupos se perceberam com funções complementares.

Eu, pelo fato de ser professor, era visto como parte do grupo conflitante, apesar de não ter participação direta nestes desentendimentos. Isto naturalmente gerava algum desconforto. O contato destes grupos comigo foi evitado antes de assumir a função de coordenador.

---

[45] Dois fatores influenciaram a mudança no cardápio escolar. O primeiro foi o atraso na entrega dos alimentos, que faziam parte da oferta regular, nas unidades escolares. O outro foi a adaptação dos novos protocolos de higiene no preparo.

Por outro lado, a função de coordenador me permitiu transitar com mais fluidez entre estes grupos e desmitificar algumas possíveis leituras sobre mim que foram geradas pela distância. No início, eu percebia resistência, mudança no tom e em algumas conversas quando eu me aproximava, mas aos poucos fui me inserindo nas pautas e a resistência foi se dissipando.

Quando conversei com as merendeiras sobre a pesquisa e a possibilidade de entrevistas, partiu delas a ideia de uma conversa coletiva. Pensei que talvez esta fosse a maneira que elas encontraram para se sentirem mais seguras. Afinal, apesar de estar mais próximo, eu ainda ocupava a função de coordenador e no decorrer das conversas percebi que em relação à pesquisa havia um certo temor em se comprometer com as respostas, então ficou evidente a escolha por esta estrutura de diálogo, que explicarei melhor nos próximos parágrafos. Uma das merendeiras parecia liderar as falas enquanto as demais a seguiam temerosas no início. Quando sentiam necessidade de se posicionar individualmente, faziam o possível para ajustar as falas e sintonizar os pensamentos. O mesmo modelo de entrevista coletiva foi adotado pelo grupo da limpeza, mas com essa dupla de profissionais não percebi a mesma preocupação em se preservar, falavam sem parecer se preocupar em organizar as falas, respondiam de uma forma que me soava mais intuitiva. Apenas a merendeira que ocupava a função de porteira por estar readaptada e o funcionário de apoio foram entrevistados individualmente por não haver pares na mesma função.

O primeiro grupo a ser entrevistado foi o de merendeiras. Das sete que trabalham na cozinha, apenas quatro foram convidadas a participar. É comum que os funcionários da rede de educação mudem de escola periodicamente. O critério de escolha foi o fato destas merendeiras já trabalharem na escola quando ela fechou e permanecerem vinculadas a mesma unidade após a reabertura. Durante o ano que antecedeu a pandemia, minha relação com este grupo era superficial. Eu ficava em sala de aula na maior parte do tempo e nos encontrávamos apenas quando eu levava a turma ao refeitório para as refeições. A relação com os outros professores era similar. Os grupos eram fechados entre si e os pares focavam nas atividades comuns. As poucas interações aconteciam quando alguma atividade colocava os sujeitos em necessidade de diálogo. No ano seguinte, quando assumi a função de coordenador, passei a ter contato mais próximo com este grupo e com os demais colegas que viriam a ser meus interlocutores de pesquisa, poucos meses antes do fechamento, mas a relação não avançou e a aproximação foi descontinuada. Nossa integração só aconteceu após o retorno presencial, quando apenas alguns profissionais foram convocados para retornar e o número de alunos era notadamente menor. Durante uma conversa informal com três integrantes desse grupo, uma

delas confessou que me “achava chato”. Usou este termo para destacar meu distanciamento e falta de interação enquanto eu exercia a função docente. Os sorrisos e olhares das outras que testemunharam a fala, soou como consentimento e me fez perceber que realmente não havia integração dos merendeiros com os professores e ambos os grupos se isolavam nos seus espaços de trabalho, cozinha ou sala de aula. No caso dos professores, durante as quartas-feiras os alunos são dispensados à tarde e os professores se reúnem com a direção da escola. As merendeiras deveriam participar destas reuniões, mas como as pautas geralmente são sobre práticas de ensino, elas raramente se interessam em participar. Além da dinâmica da rotina, os diferentes nichos de trabalho favoreciam o agrupamento entre os pares e isto isolava os grupos.

Tal como a sugestão para uma conversa coletiva com as merendeiras[46] que se encaixavam no meu recorte de pesquisa partiu do próprio grupo, o local, dia e horário também foram escolhas delas. Nos reunimos numa quarta-feira, dia em que os alunos saem mais cedo, para não impactar a rotina no almoxarifado que fica no térreo, perto da cozinha. Neste espaço são armazenados todo tipo de material que não é de uso imediato: itens de papelaria, móveis, eletrônicos, até mesmo alimentos não perecíveis que não cabem na despensa escolar. O grupo dos garis entrevistados aderiram a mesma lógica de utilização do espaço para compartilhar suas vivências.

A Merendeira Neuza foi a primeira a entrar na escola. Trabalhou sozinha nas primeiras semanas após a inauguração da unidade até a chegada da segunda merendeira, Ana. Apesar da anterioridade, Neuza é introvertida, mantém uma postura coadjuvante em relação a merendeira Lúcia. Ana é tímida e mais próxima às outras duas. Temerosa, aguarda sempre o posicionamento das outras colegas para se posicionar. Lucia é a mais comunicativa do grupo. Apesar de não ter sido a primeira merendeira da escola, assumiu uma liderança natural em relação as outras. O quarto merendeiro, André, é mais reservado. Não costuma falar da vida fora da escola e responde apenas o que é perguntado, limita-se a conversar apenas sobre questões relativas às atividades na escola. Costuma cumprimentar cordialmente os funcionários quando se aproximam, com seu bom dia firme e pontual, sem abertura para diálogo. Não é o único homem nesta categoria. Existe uma média entre vinte e trinta merendeiros na rede de acordo com informações passadas por este grupo. Eles são disputados e dificilmente trabalham juntos numa mesma unidade. A eles é destinado o trabalho braçal. Os utensílios da cozinha escolar costumam ser grandes, panelas, colheres, vasilhas e a

[46] Uso o termo no feminino para evidenciar a maioria composta por mulheres, apesar de haver um merendeiro presente entre nós, que também participou da entrevista.

quantidade de comida produzida, que precisa ser transportada do fogão, deixa as panelas pesadas. Acredita-se que os homens tenham mais força em relação às mulheres e por este motivo geralmente a rede tenta distribuir estes funcionários entre as escolas de modo mais uniforme.

Antes de iniciar a conversa com as merendeiras, fechei a porta com consentimento dos participantes para que não fossemos interrompidos. Nos sentamos em círculo e nos entreolhamos até que todos parecessem ajustados para começar.

Apresentei ao grupo os trâmites éticos e burocráticos para realização da pesquisa, minha condição de mestrando e minha motivação em resgatar a vivência da pandemia pelos trabalhadores da escola que ficaram invisibilizados no período entre fechamento e a reabertura da escola. Pedi aos participantes para que resgatassem as lembranças da pandemia desde o fechamento até o retorno das atividades, incluindo a rotina fora da escola e os impactos da COVID-19 neste período. Lúcia e André começaram tentando resgatar cronologicamente o início da pandemia. Lúcia ficou em dúvida e afirmou que lembrava que a última atividade escolar foi no dia 18 de março de 2020, mas foi timidamente corrigida por André, que foi de fato no dia 13. Rimos do fato de ser uma sexta-feira 13, data supersticiosamente associada aos dias de má sorte. Ao retomar a fala ela relatou a expectativa da suspensão das atividades e do possível fechamento da escola. Ao afirmar que ninguém "sabia do tamanho da pandemia", referindo-se à dimensão dos impactos da COVID-19, os participantes murmuraram em concordância. Durante a conversa, os diálogos foram atravessados com frequência pelos entrevistados. Por compartilharem a mesma rotina de trabalho, complementavam a fala uns dos outros quando sentiam necessidade de complementar as informações apresentadas ou sinalizavam em discordância e expressavam seus diferentes pontos de vista.

Neuza lembrou que saiu na quinta, dia 12, da escola e passou a sexta feira, seu dia de folga[47], ligando para obter mais detalhes do andamento das atividades. Lembramos que foi um final de semana intenso de trocas de mensagens e especulações entre os funcionários no grupo de WhatsApp da escola. Havia também o medo do retorno com o risco de contaminação no uso do transporte coletivo. Apenas dois participantes deste grupo têm veículo próprio. Existia a incerteza, se a escola receberia os alunos ou se iriamos trabalhar com a escola fechada apenas para cumprir a jornada de trabalho. A reflexão foi interrompida pela merendeira Neuza, que lembrou de uma professora que voltou às atividades presenciais usando uma

[47] Os servidores municipais de Niterói têm direito mensal a uma falta abonada, que corresponde internamente ao código 16.

máscara feita com o bojo de um sutiã. Neste momento todos riram, inclusive eu. Aproveitei par lembrar da falta de informação sobre a transmissão vírus e o uso das máscaras ineficazes, mas que traziam alguma sensação de proteção. Outros pontos como uma pausa longa para o descanso, o abalo psicológico pela insegurança do vírus ou o convívio familiar foram citados. Neuza, mais confortável, assumiu a fala e colocou a dificuldade em conviver com familiares 24h durante o confinamento. Falamos de ausência de familiares ou excesso de convívio que afetaram as relações. Ela citou a estrutura de sua casa de três cômodos como exemplo: um quarto que ao mesmo tempo é sala, a cozinha e o banheiro, ressaltando que o pouco espaço disponível os colocava em contato constantemente.

Lucia ressaltou o tédio, afirmando que "chegou uma fase da pandemia que nem televisão estava divertido. Não tinha mais nada que pudesse ver que tornaria aquilo legal". Ana se pronunciou timidamente, com a voz quase inaudível, como se aguardasse a anuência da Lúcia dizendo que a notificação do aumento do número de mortes nos telejornais gerava mais agonia, ao que André completou com uma frase que pareceu particularmente significativa: "ninguém tinha mais certeza de nada, tudo era dúvida." A fala foi repetida por Lúcia e ecoou por alguns instantes, ela continuou dizendo que acha que até hoje ninguém tem certeza de nada. A ciência trabalhou bastante, na opinião dela, mas ainda não existe uma resposta concreta. Citou como exemplo a vacina para outras patologias que erradicaram doenças, mas no caso da vacina para COVID-19 ela não impede a contaminação, apenas ameniza os sintomas: "claro que é bom. É excelente, mas a gente continua pegando!" O sentimento de insegurança diante da possibilidade da contaminação pelo vírus foi unânime. Apesar da vontade de deixar o isolamento e regressar às atividades laborais, os relatos destacaram o receio e a insegurança em ter que voltar a trabalhar sem vacina diante do aumento do número de infectados. Assim como, Lúcia, outros trabalhadores viveram o dilema entre permanecerem isolados ou a arriscarem a própria vida em prol da própria subsistência e da "saúde" econômica, mesmo que eles não estivessem em condições saudáveis. Butler (2022) problematiza essa retomada:

> se a saúde antropomorfizada da economia se dá à custa da saúde da classe trabalhadora, das minorias, da população pobre, das pessoas imunocomprometidas, então a figuração da "saúde" econômica não toma somente a "vida" desses corpos, na medida em que se representa a economia como uma forma de vida orgânica. Isso tira a vida; isso drena essa vida. (Butler, 2022, p.57)

Como afirmei anteriormente, nossa escola fez parte do primeiro grupo composto por sete escolas a voltar ao presencial nestas condições. Mesmo antes do retorno presencial,

alguns profissionais da escola foram infectados pelo coronavírus. Eu mesmo, apesar de cumprir rigorosamente o distanciamento social, recorri à testagem, após a perda temporária do olfato e paladar e o resultado foi positivo para o COVID-19. Lúcia relatou que também havia se contaminado dois meses antes. Além dela, o pai e outros familiares foram contaminados. “eu tive uma crise de ansiedade”, relatou ela, que foi para o hospital dirigindo com a sensação da garganta fechando e sem conseguir respirar. Neuza foi infectada após a reabertura da UMEI. Ela teve medo de contaminar os alunos e teve dúvida se pegou na escola, pois os alunos não usavam máscara durante as refeições e tossiam ou espiravam sem preocupação, reflexo do comportamento dos pais que não usavam máscara e as crianças copiavam e por isso sempre tiravam na escola. Era preciso fiscalização constante.

A preocupação com a prevenção da COVID-19 no convívio familiar adotada pelas mulheres que precisaram trabalhar durante a pandemia foi tema de um estudo publicado pela Universidade de São Paulo (USP) apresentado por Toso et al (2022). O estudo considera aspectos como raça, classe e gênero que englobam mulheres, negras e pobres. Embora considere as trabalhadoras da saúde, é possível uma analogia com outras trabalhadoras em condições semelhantes que precisaram voltar a trabalhar, como é o caso das merendeiras.

Lúcia não ignorou que a pandemia teve impacto global, mas sua fala denuncia de alguma forma a precariedade a que estas pessoas moradoras de comunidades estavam expostas. “Na comunidade não teve pandemia (ela afirma em tom de ironia). Ninguém usava máscara. Eu moro na comunidade e ninguém usava”. Apesar disso, ela e as outras merendeiras mantiveram hábitos de higienização que passaram a ser incorporados na rotina após a pandemia como a higienização dos calçados ou deixar na porta ao chegar da rua, o medo de consumir alimentos manufaturados. Sua fala exemplifica que durante a pandemia a vivencia dos moradores de favelas não seguiam os parâmetros sanitários recomendados, ou seja:

> em localidades em que as condições de vida são precárias, desde a falta de infraestrutura de saneamento básico e de serviços públicos, passando por moradias pequenas e insalubres, até a tensão de situações de violências, como as de gênero ou raça/etnia, muitas vezes associadas ao tráfico de drogas e seus embates com a polícia, há particularidades que colocam em xeque o modelo de isolamento social como estratégia sanitária de proteção à doença (ou à covid-19). (Castro-Silva *et al*, 2021, p.2)

Foram muitos os desafios enfrentados pelos moradores de regiões marginalizadas que enfrentaram a ausência do Estado durante a pandemia. Lúcia, que vende salgados para complementar a renda, falou da queda nas vendas por medo da contaminação.

> Lúcia: “as pessoas pararam de fazer festas e reuniões. Levei quatro meses sem vender. Fora o aumento do consumo de alimentos durante a pandemia. A gente que trabalha em escola, geralmente a gente se alimenta aqui, pelo menos duas refeições, em casa eram todas. Almoço, janta e lanche”.

A merenda escolar é prioridade dos alunos, mas os trabalhadores da escola também se alimentam lá. As refeições realizadas pelos funcionários na escola amenizam os custos diários em casa, que obviamente aumentaram. As colegas de Lúcia, concordaram com esta afirmação sobre os desafios de alimentar os filhos em casa:

Neuza: “As crianças não paravam de comer”

Lúcia: (em tom de exagero): “os adolescentes comiam reboco da parede”

Outra mudança na rotina foi marcada pela transição digital e a exigência de habilidades para as quais não havia preparo, como edição de vídeos, a falta de equipamentos adequados, a dificuldade de usar algumas plataformas que ainda mudavam com frequência. As reuniões ocorriam quinzenalmente, depois passaram a ser semanais, geralmente às quartas-feiras, dia que já é destinado pela rede para planejamento pedagógico, mas não apenas nestes dias. Para os professores, havia uma escala de produção de vídeos que eram enviados para o meu WhatsApp toda segunda-feira e publicados por mim às sextas-feiras no Facebook. A cada semana o vídeo era produzido por um professor de turma diferente. As reuniões de equipe nas plataformas digitais começaram de forma despretensiosa, apenas para tranquilizar os colaboradores, mas com o passar do tempo ganharam um novo sentido, aferir a presença dos trabalhadores nestas reuniões passou a ser uma espécie de mecanismo de presença, uma versão digital de um livro-ponto, com finalidade de justificar o pagamento do salário. A presença passou a ser monitorada e registrada através dos profissionais conectados.

> Lucia: “E a câmera aberta? Até a gente aprender que tinha que fechar o microfone e desligar a câmera foi um desespero. Um monte de gente falando, cachorro latindo. E o povo que saia do banheiro sem fechar a câmera? Meu filho me ensinou logo, geração internet. Mãe fecha a câmera. Mãe fecha o microfone”. Eu todo dia estava de roupa de dormir. Eu nunca participei das reuniões arrumadinha, ninguém via minha cara. Só ouvia minha voz. Só falava “boa tarde gente.”

A sensação de não pertencimento incomodava. Em certo momento, Neuza comentou incomodada que “a gente ficava lá assistindo e não tinha nenhum conteúdo pra gente”. A pauta era mais focada em conteúdos didáticos e pedagógicos e isto não contemplava o trabalho das merendeiras, ao menos no formato em que a atividade era realizada. Como veremos mais tarde, especialmente as merendeiras reivindicam uma dimensão educacional para a sua prática cotidiana.

Ana lembrou das cansativas reuniões de planejamento para o retorno presencial: “fizeram muitos estudos antes da volta, fizeram reuniões para os protocolos, mas quando voltamos não tinha nada daquilo, não tinha nem material. Não havia máscara, nem EPI. Foi chegando depois, mas a gente já estava aqui”. André acenou com a cabeça em concordância. Neuza comentou que “Nem chegou tudo, jaleco nunca veio” e continuou o relato da falta de profissionais e de espaço. A falta de insumos, assim como,

> (..) a falta constante de EPIs, como luvas, máscaras tradicionais e específicas, além de outros equipamentos de proteção, somada às intensas jornadas de trabalho ocasionadas pela insuficiência de recursos humanos, acaba por gerar estresse, medo e insegurança nos profissionais. (Toso; Terre, 2022, p.7)

Por estes motivos, segundo elas, não havia como cumprir os protocolos. Os produtos deveriam ser higienizados antes de entrar na cozinha. Por falta de pessoal, as mesmas pessoas que recebiam, higienizavam e armazenavam também manipulavam e cozinhavam.

Destes desdobramentos, surgiram outros. Lúcia afirma que o governo (neste caso fazendo referência a prefeitura) pouco olha para a “categoria de apoio” e reclama que a própria categoria de merendeiras ainda se vê como apoio e não como uma função relevante como a de professor. O termo categoria de apoio não é uma nomenclatura técnica oficial utilizada pela rede ou sugerida pela SME. Apesar disto, ele se consagrou informalmente no uso cotidiano para nomear os profissionais que não exercem atividade docente, como se apenas o ofício de professor fosse relevante dentro de uma escola. Essa hierarquização das funções gera constante atrito entre as diferentes categorias apesar de não ser um posicionamento unanime.

Neuza, percebe e reforça a importância da categoria, lembrando que se ela entra em greve, os alunos e professores não comem. Lucia reformula o discurso e acredita que seu trabalho equivale a 50% da atividade escolar “eles (outros profissionais) nos enxergam de maneira equivocada, nos enxergam como serviçais”. E reforça com este discurso que o sentido do trabalho da categoria é trabalhar em prol dos alunos, afirmando que “a gente gosta de trabalhar para as crianças!”

Neste momento a tensão aumenta e as merendeiras se entreolham antes de afirmar com veemência que não são profissionais de apoio, apesar de se sentirem excluídas pelos outros profissionais da escola como se suas atividades não tivessem relevância na rotina escolar, tampouco fosse uma atividade com finalidade educativa.

Falamos sobre as condições de trabalho e o perfil mínimo exigido para a função, que não se limita ao trabalho físico, mas existe esforço intelectual, já que recebem alimentos, controlam estoque, calculam e cozinham de acordo com a proporção de alunos. Aproveito para perguntar o horário que costumam acordar, já que as três mulheres são as primeiras a chegar na escola. Neuza e Ana respondem simultaneamente que entram às 4h, enquanto Lúcia às 5h. "O trabalho vai além do preparo das refeições e de servir. Acompanhamos os alunos que têm algum tipo de restrição alimentar, servimos mais vezes os alunos que têm fome e acompanhamos os que descartam a refeição sem tocar no prato." Neste momento a voz aguda e anasalada embarga e em tom de lamentação, ela continua: "o olhar das pessoas pra gente é um olhar diminutivo! Essa é a verdade! Como se a gente fosse pessoas menos importantes. O trabalho dos professores é importante, o nosso também!".

> Neuza: "A gente vai pra casa pensando no cardápio de amanhã"
> Lucia: "Imagina quando a gente esquece de tirar uma carne do congelador"
> Neuza: [interrompe] "ou quando não tem!"
> Lúcia: "qual o milagre a gente vai fazer? Como também a gente capricha quando tem!

As merendeiras enfatizaram na conversa que durante a pandemia a entrega de alimentos foi irregular, e aproveitaram para contar sobre o projeto de degustação desenvolvido por elas já durante o retorno presencial, que consistia em cozinhar legumes e verduras e oferecer nas salas para que os alunos pudessem conhecer e avaliar alimentos que costumavam descartar sem experimentar. Com relação aos processos educativos, Fernandes (2014) avalia as merendeiras como componentes importantes da escola:

> Ao considerar a escola como um espaço para a educação em saúde, as merendeiras ocupam lugar central no debate por serem as responsáveis diretas pelo preparo da alimentação. (...) elas não se resumem a indivíduos que desenvolvem mera atividade no "espaço cozinha-refeitório. (Fernandes, 2014, p.39)

Melgaço (2021, p.1) também reconhece que "Apesar da importância da merendeira (...), o potencial educativo dessa profissional é, muitas vezes, invisibilizado e não reconhecido no âmbito escolar."

A constatação do potencial destas merendeiras através da exposição deste projeto de degustação de alimentos, que foi elaborado e executado por elas, somado as reflexões destes dois autores nos autoriza afirmar que as elas ou qualquer outro trabalhador escolar não estão restritos às suas atividades de origem, o que realmente falta-lhes é oportunidade para desenvolver uma atividade educativa. Estas merendeiras, puderam celebrar os resultados

obtidos com esta iniciativa e perceberam que os alimentos preparados por elas não estavam mais sendo descartados com a mesma frequência. Não havia mais tanto desperdício.

> Lúcia: "Várias crianças passaram a comer coisas que não comiam."
> Neuza: "E hoje repetem, não comiam nada"
> Lúcia: "A gente foi lá, servia na sala, via um pouco as crianças, a gente conseguia saber quem era quem, quem era aluno de quem. A gente passou a conhecer as crianças melhor. Vários deles a gente sabe o nome porque aprendeu lá na pandemia. Porque convivia mais com eles. Eles gostavam quando a gente entrava na sala de aula. A gente tinha um contato mais próximo com eles. Eles ficavam felizes em receber a gente. Entendeu? Era uma festa! Teve muita coisa ruim na pandemia, mas também teve muita coisa boa. Esse contato com as crianças, a gente achou excelente".
> Neuza: Até com os professores
> Lúcia: Exato! Até com professores, profissionais.

Neuza atravessou a conversa e citou como exemplo o agente de apoio. "Ele está sempre ali e a gente quase não se falava!" Lembrei de uma fala da merendeira Lúcia durante o retorno, que me fez refletir sobre as relações de trabalho na escola: "as pessoas entram aqui, pegam o prato e não dão bom dia!". Compartilhei minha inquietação com o grupo. A fala me fez perceber que eu ocupava aquele lugar e justifiquei que durante a rotina antes da pandemia devido ao volume de trabalho, eu não me dava conta dessa postura até perceber que eu também sou parte daquela escola que negligencia certas relações. Usei o vidro que separa a cozinha do refeitório como metáfora para a separação dos universos distintos, destacando a invisibilidade dos que ficam isolados na parte de dentro. Concordamos também que o retorno paulatino das atividades nos permitiu a aproximação e o conhecimento. Lúcia aproveitou para criticar os funcionários que trabalham há três anos na escola e não sabem os nomes dos colegas e citou a troca de nomes das merendeiras pelos funcionários, recorrente na cozinha, "eles não sabem quem é quem, porque não prestam atenção na gente!"

Passamos a falar sobre atendimento individualizado desde o momento em que a criança recebe o prato das mãos do merendeiro no balcão, Lucia acredita que neste momento o aluno percebe que ali tem alguém que atende suas necessidades. Neuza voltou ao digital e falou abertamente das dificuldades tecnológicas e de conexão durante a pandemia pra atender as demandas das reuniões virtuais entre os trabalhadores da escola durante a pandemia de COVID -19 "Essas reuniões não foram boas porque nem todo mundo tinha internet. Eu morava em comunidade. Lá cortou o cabo, "cabou"!"

> Ana: "eu fiquei sem telefone, uma época!"
> Lucia rapidamente completa: "Foi mermo!"
> Ana continua, com a voz quase inaudível: "perdi muita coisa"

Neuza volta a se pronunciar rapidamente:” cortou a internet, “cabou”, e como faz pra você tomar presença?

Houve um período no qual a assiduidade dos funcionários foi contabilizada pela presença nas reuniões virtuais, como disse anteriormente com a possibilidade desconto salarial por faltas injustificadas. Essa participação compulsória gerou desgaste em parte do grupo que não se sentia contemplado nas pautas. Durante a entrevista surgiram reclamações como: “a gente era cobrado pela presença na reunião, mas a gente não era ouvido”, “a gente só ouvia”, “a reunião não tinha nada pra gente ouvir”,” a gente nunca era consultado”, “era só figuração”.

André (enfático): “eu levei duas faltas’!
Neuza: “eu também levei duas faltas’!
Ana: “eu também”
Lúcia: “eu levei uma, mas eu “tava” vendo a reunião”!

Neste momento, um burburinho de justificativas para as faltas tomou a sala. Neuza se sobrepõe e menciona que “eu levei falta por não conseguir ter acesso à internet! Lucia e André: “eu tinha print” “eu tinha print, também”, mencionando o registro que procuravam fazer da sua presença na reunião online. De toda forma, fica evidente que um incômodo atravessa a impressão que tiveram deste mecanismo de controle de ponto, que não levou em conta as suas condições de acesso à rede.

A fiscalização da presença nas reuniões virtuais para justificar o pagamento dos servidores provocou a mobilização dos funcionários da rede. Lucia exemplificou da seguinte forma: “Eu acho que funciona como a escola cobrar uniforme do aluno, se a escola não dá! Pra mim é exatamente a mesma coisa. Como o governo (referindo-se à gestão da prefeitura) pode me cobrar a presença na reunião online se ele não me ofereceu a internet, não me dá o dinheiro pra pagar a internet. Como ele pode cobrar? E se eu não tenho celular? Poderia ter sido roubada e ficar sem celular”. Faz uma pausa dramática com esta questão retórica e segue “ah! mas hoje em dia todo mundo tem celular, mas e se você for assaltada? Aí você vai comprar um celular no dia seguinte?”. Sobre a aquisição de equipamentos[48], o então secretário da educação, lançou a proposta de reembolso para os servidores que fizessem aquisição de computadores. No caso dos professores, quem tinha apenas uma matrícula de 24h, dobrava para completar 40h de trabalho e ganhar mais. Na pandemia isso não foi possível e a categoria teve o salário reduzido. Adquirir o equipamento por conta própria para depois pedir

[48]https://www.educacaoniteroi.com.br/2021/05/10/prefeitura-de-niteroi-dara-credito-para-professores-adquirirem-equipamentos-de-informatica/

reembolso era impraticável. Perguntei ao grupo se tiveram acesso a esta proposta ou sofreram impacto salarial. Elas alegaram que não tiveram salário reduzido e também não fizeram aquisição dentro dessa proposta, mas comentaram ser inviável desviar o salário das despesas da casa para compra de equipamentos.

Em Niterói, o sindicato de profissionais da Educação se posicionou diversas vezes pela página no Facebook solicitando inclusão digital [49]para os professores e alunos sem acesso à a tecnologia. Chegaram ainda a publicar uma carta aberta neste mesmo canal, cobrando do ex-secretário, o auxilio[50] que seria disponibilizado para os professores, para compra de equipamentos tecnológicos, mas que não chegou a ser disponibilizado. Inicialmente, a proposta do auxilio, destinada aos professores que lecionavam para o segmento fundamental, seria na forma de reembolso. Os professores poderiam comprar por conta própria equipamentos e depois abririam processo na secretaria de educação para solicitar reembolso. Esta proposta gerou muito transtorno entre os educadores que tem seus vencimentos próximo ao valor que seria disponibilizado e precisariam escolher entre a subsistência ou aquisição de periférico. Entretanto, os trabalhadores de outros segmentos da escola, como as merendeiras por exemplo, não foram considerados nesta proposta, mas precisavam participar das reuniões virtuais frequentemente. Outra contestação desta categoria de merendeiras, para além da desvalorização das suas atividades pela Secretaria de Educação, consiste no combate à depreciação de suas atividades por outros colegas de trabalho por acreditarem que suas funções não exigem nível intelectual elevado de conhecimento e consequentemente subalternizam suas atividades.

> A profissão de merendeira, considerada “semidoméstica” com profissionais de baixa escolaridade, apresenta um novo cenário: profissionais concursados, com maior preparo e suporte dos órgãos de controle da alimentação escolar para o desenvolvimento de suas atividades e com uma visão abrangente do conceito de alimentação. (Fernandes; Fonseca, 2014, p.47)

Lucia é uma das poucas merendeiras da escola com formação em nível superior, no entanto é crescente o aumento de merendeiras que ampliam a escolarização ou apresentam interesse em prosseguir nos estudos. “a gente ganha muito pouco. Nosso plano de carreira acompanha[51] o de vocês (professores). O nosso salário base (R$1.739) é muito pouco pro

---

[49]https://web.facebook.com/sepeniteroi/posts/pfbid0cCViDgYkqHG2AExRkzN8f5TUYzQhKoU9kqonyGS5v4QxDrzVJpUpzFFuVPbGPYikl

[50]https://web.facebook.com/sepeniteroi/posts/pfbid02iiuZJEXUXGxZnBxDA5R3jexkrze8vMjzqs4AAmQzKgFtySqJ1frdDjNASueYAsKsl

[51] Em Referência ao plano de cargos e salários que prevê aumento por formação continuada.

tanto que a gente trabalha. A gente trabalha muito. A gente não tem um plano de saúde. A gente se lasca toda na cozinha. Eu estou com uma dor no braço que daqui a pouco eu não vou mais consegui trabalhar, eu vou ser readaptada por causa dessa dor no braço. O que é a prefeitura dá pra gente pra pelo menos a gente se tratar? Se a gente em um plano de saúde a gente ficaria menos doente." O trabalho dentro da cozinha demanda esforço físico contínuo. A quantidade de peso levantada diariamente leva ao esgotamento físico e provoca lesões. Com isto muitas merendeiras são afastadas das funções e readaptadas[52]. Aproximadamente nove merendeiras passaram pela escola nesta condição, mas não permaneceram porque é uma unidade grande e elas não suportam o volume de trabalho e adoecem. Ao perceber que a conversa estava se distanciando do aspecto inicial, Ana voltou a falar das dificuldades enfrentadas durante a pandemia.

> Ana: "e na pandemia teve o agravante do marido perder o emprego. A pessoa com seu salário ter que manter sua casa, ajudar parente que ficou desempregado, 'tava' passando fome. Entendeu? Então foi um impacto muito grande na vida da gente! Entendeu? Muito difícil! No meu caso, foi né. Porque meu marido na pandemia ficou muito tempo desempregado."
> Lúcia: "O meu também!"
> Ana: (Em tom de lamento) "Foi difícil!'
> Lúcia: (Abaixa a cabeça reflexiva) "Foi muito difícil! Foi uma fase bem complicada. Não foi fácil não! E o retorno também não foi aquilo que deveria ser, ne gente? (E olha pro grupo) Um retorno chato, às" ...(pausa)
> Neuza: (completa) "pressas" ...
> Lucia: "pressas, sem pensar" ...
> Neuza: "parece que tinha um planejamento, mas na verdade não teve'
> Lúcia: 'não teve. Exatamente isso!"
> Ana: "porque na prática foi totalmente diferente"

A pandemia além de evidenciar os desafios profissionais e socioeconômicos da vida destes trabalhadores, forçou uma pausa nas atividades que permitiu a reflexão sobre a insegurança com as condições de trabalho. O isolamento, em alguma medida, fomentou uma certa percepção da sua condição peculiar como classe trabalhadora e levou à construção ou ao reforço de reivindicações que já vinham ocorrendo.

---

[52] "A intensidade do trabalho das merendeiras é uma questão que vem sendo discutida ao longo dos anos. Essa preocupação surgiu da observação do número de profissionais readaptados nas escolas por problemas de saúde. A readaptação ocorre após avaliação da condição de saúde do trabalhador através de perícia médica e social e o trabalhador passa a exercer outra função." (Fernandes; Fonseca, 2014, p,42)

3.2 Invisíveis visíveis

Para diminuir a circulação durante o período de retorno, a equipe da cozinha trabalhava por escala alternada, sendo dois a cada dia. Segundo eles, o número de transportes disponível também ficou reduzido. A luta pela mudança de nomenclatura de merendeiras para cozinheiras escolares e a redução de carga horaria para 30h também reverberou com mais intensidade. Segundo elas, a proposta já passou por votação na câmara de vereadores, mas ainda não foi sancionada pelo prefeito, o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação estaria em diálogo com o governo através de um grupo de trabalho para calcular o impacto dessa mudança. Outra demanda é pelo aumento de mão de obra, já que a quantidade de merendeiros nas escolas é menor que o necessário e isto sobrecarrega o trabalho. A categoria reivindicou o direito de greve e convocou a adesão dos merendeiros e o apoio dos outros trabalhadores. A luta sindical ganhou espaço nos canais digitais, reverberando no Facebook, Instagram e WhatsApp do Sindicato dos profissionais da educação, os espaços mais utilizados para essas reclamações.

.

No grupo de WhatsApp do SEPE, foram compartilhadas as seguintes mensagens:

> “COZINHEIRAS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI EM GREVE A PARTIR DE 29 DE MAIO (2023)!
> Nossa vida, há anos, dentro das cozinhas das escolas de Niterói, é adoecer! As condições de trabalho são precárias e, principalmente, porque nossa jornada de trabalho, de 40h semanais, é incompatível com nossas funções e com a manutenção da nossa saúde.
> Por isso, lutamos pela mudança de nomenclatura do nosso cargo de Merendeiras para Cozinheiras Escolares, com redução da jornada de trabalho de 40 horas para 30 horas semanais, sem redução ou ganho de salários. É por uma questão de saúde!
> Entramos em greve porque, após anos e anos de negociações, estudos, promessas e acordos feitos e não cumpridos, em 24 de maio o Governo (Bira Marques/Secretário de Educação, e Axel Grael/Prefeito) nos apresentou uma resposta FRUSTRANTE: apenas promessas sobre algumas melhorias (o chamado programa “PROCozinha”),

sem previsão de orçamento e com prazos incertos. E a NEGAÇÃO da principal questão: a redução da jornada para 30h.

Sem as 30h, o ciclo do adoecimento, que é o principal motivo da luta, não é interrompido. NÃO AGUENTAMOS MAIS ADOECER!

O Governo MENTE ao afirmar que há dificuldades legais e financeiras para garantir as 30h. Por isso também, entramos em greve. Não há impedimento legal para as 30h.

Niterói, uma Prefeitura bilionária, tem dinheiro para shows, para farra de funcionários fantasmas na EMUSA, para milhares de cargos comissionados, indicados de políticos.

Não aceitamos mais pagar com nossa saúde a conta do descaso do governo.

PEDIMOS À POPULAÇÃO QUE APOIE NOSSA GREVE! Cobre do Governo, cobre dos vereadores!

Primeira manifestação da greve: dia 31 de maio, quarta-feira, 7h, em frente ao Hospital Universitário Antônio Pedro, Centro de Niterói.”

Em resposta à movimentação, a prefeitura convocou a liderança sindical [53]para negociar interesses e chegou a anunciar publicamente o lançamento do Programa de Reestruturação e Organização das Cozinhas Escolares, o PROCozinha[54], que prevê valorização do servidor e modernização da infraestrutura das cozinhas. Após a reunião, outra mensagem foi compartilhada, desta vez em tom tranquilizador.

Interessante perceber na articulação entre o pensamento das merendeiras da escola e a mobilização do SEPE que, apesar da pandemia representar uma ameaça para estes e demais trabalhadores, outras possibilidades de adoecimento, como questões ergonômicas somadas à carga horária, surgem reveladas em tom de angústia através das declarações deste coletivo.

Em resposta as diretoras das unidades escolares, o SEPE disparou a seguinte mensagem relatando o desdobramento da reunião com o secretário municipal de educação.

Mensagem do WhatsApp do SEPE direcionada aos diretores:

“Boa noite, diretoras e diretores. Há pouco, nos reunimos com o secretário de Educação e presidente da FME, Bira Marques, numa reunião com representantes das merendeiras, através do sindicato da categoria. Estamos em negociação da categoria

---

53 https://web.facebook.com/sepeniteroi/posts/pfbid02uD7dYJEQCLdRTXdwFbNvMyR8ANeLvG32PCfX54fuRW47F4icU7GPpVAhKpVtLzcQl

54 https://www.niteroi.rj.gov.br/2023/05/23/prefeitura-de-niteroi-vai-implementar-programa-de-reestruturacao-das-cozinhas-escolares/

> sobre a mudança da nomenclatura para cozinheiras e redução da carga horária de 40 para 30 horas. Com a presença da Subprocuradoria da Prefeitura de Niterói, o secretário apresentou os avanços do processo em relação ao parecer jurídico, que é favorável à mudança de nomenclatura. Por outro lado, apresentou que estamos avaliando as possibilidades sobre o impacto orçamentário que a redução da carga horária exige como justificativa, com base legal. Enquanto instituição, estamos construindo um processo de diálogo aberto com a categoria, reconhecendo a pauta e trabalhando para solucionar a questão.
>
> Ontem, como noticiado na imprensa, anunciamos o PROCozinha, Programa de Reestruturação e Organização das Cozinhas Escolares que será lançado no mês que vem, porque entendemos que o fato das merendeiras estarem adoecendo passa pela necessidade de melhores condições de trabalho. E é nesse sentido que o programa vai atuar, com reformas das cozinhas, aquisição de equipamentos que facilitem o dia a dia, valorização profissional e atenção à saúde do servidor.
>
> O governo continua aberto ao diálogo para que, juntos, e sem perder o foco naquilo que é mais importante, as crianças, possamos chegar numa solução.”

Enquanto a negociação avançava, o sindicato, em sua página do Instagram, denunciou o desvio de outros funcionários para a função de merendeiro, como podemos ver no texto da publicação a seguir:

> “REDE MUNICIPAL DE NITERÓI | Greve das Cozinheiras Escolares, por tempo indeterminado, a partir de 29 de maio!
>
> O SEPE-Niterói tem recebido denúncias que algumas Direções de UE's, não respeitando o direito de greve das Cozinheiras Escolares, pretendem colocar em desvio de função funcionários das unidades escolares, inclusive Cozinheiras readaptadas, profissionais da educação de outros cargos efetivos ou da CLIN, que não estariam aptos a estarem dentro das cozinhas.
>
> Isso é grave! Tentam enfraquecer o movimento, dividem a categoria, e cometem algo gravemente errado e ilegal: desvio de função de funcionários (efetivos ou da CLIN), práticas antigreve e antissindical e, no caso das Cozinhas, violação da legislação sanitária.
>
> Funcionários da CLIN, por exemplo, ao atuarem na cozinha, não receberam capacitação adequada para estarem nesse ambiente, não têm como atribuição o

> conhecimento sobre as rotinas de trabalho na Cozinha Escolar, não conhecem o Manual de Boas Práticas de Fabricação de Alimentos.
> É alto o risco de acidentes, de preparo inadequado das refeições, além de outros problemas. Outro problema: com o mesmo uniforme que estão limpando a escolas, salas de aula, banheiros, quadras, não podem estar em nossas cozinhas preparando as refeições, o que pode ocasionar a contaminação dos alimentos.
> Não há garantia da higienização correta antes de manipular os alimentos, e até dos próprios alimentos. Outra questão importante é quantos as restrições alimentares, em que temos que ter atenção redobrada ao preparar a alimentação destes estudantes.
> Sem falar da prática antissindical e antigreve, politicamente inaceitável e ilegal!
> Não podemos permitir este tipo de prática!
> Acontecerá na sua UE? Não faça! Não aceite! Denuncie ao SEPE-Niterói: por nosso e-mail (educacao.sepeniteroi@gmail.com), por nosso whatsapp (991479095) ou à Direção do SEPE-Niterói pelos grupos da categoria (podendo nos procurar inbox).
> As denúncias, devidamente apuradas, serão encaminhadas ao Ministério Público do Trabalho.
> Compartilhe!
> Faça essa mensagem chegar a toda categoria!
> #niterói #rj #sepeniteroi 2 d

Essa movimentação também influenciou as merendeiras da unidade pesquisada que posteriormente, aderiram à greve.

> Neuza: "Já trabalhei aqui sozinha, e teve alimentação para as crianças. Ana, já trabalhou aqui sozinha. Já trabalhamos de manhã até a... (quando ia completar com o termo noite Lucia interrompe)
> Lucia: "Elas nem tiravam falta abonada" (que é conhecida na rede como código 16. Falta Abonada pela Lei 809/90[55] concedida mensalmente aos servidores em um dia da escolha deste. na rede. Cada código refere-se a um tipo de justificativa para falta, licença, afastamento.)
> Neuza: a gente nem sabia que tinha.

Elas alegam que além de não terem sido informadas destes benefícios, a maior parte das merendeiras da rede desconhece as políticas de cargos e salários.

[55] https://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2011/06/Portaria-FME-039-2010-Frequ%C3%AAncia-Servidores.pdf

> Lucia: “Você só aprende quando vai pra uma escola que uma fala, outra fala e se você for pra uma escola daquelas que tem merendeiras de 20 anos (de carreira), quem nem lembra de nada, sabe de nada, você nunca vai saber”
> André: “ou tem gente que não quer falar”
> Lucia: “Não quer falar. não vai sair do meu bolso, por que é que eu não posso dar a informação? Eu acho que essas coisas incomodam muito a gente aqui, porque a gente trabalha muito. Ah! A gente entrou e sabia quanto ia ganhar? Sabia! Eu sabia de tudo isso! Mas a gente entra cego! Cego!”

Mesmo na condição de servidor estatutário, existe uma lógica do mercado celetista da produtividade associada ao medo do desligamento. Para Neuza, “sempre tem o que fazer mais, mais até do que a nossa função, porque se não parece que a gente não vai ser bem-vista.” Pergunto se isto influencia na participação dos eventos na escola, que são as festas para alunos e seus familiares, palestras, oficinas e outras atividades para integrar a comunidade escolar. Elas respondem o seguinte:

> Lucia: Quando tem um evento aqui, a gente realmente toma a frente e nem sempre é pra agradar a direção não. Na maioria das vezes é que a gente quer que dê muito certo! A gente toma a frente, a gente trabalha mais...
> Neuza (interrompendo):” vamos fazer um bolo. Hoje vai ter pipoca. Parece simples, mas, pra eles é muita coisa”
> Lucia [complementando]: vamos fazer um bolinho, vamos jogar uma caldinha! Não é pra agradar o fulano, é pra agradar eles, por que eles não têm. Fulano e ciclano comem bolo lá na casa do cacete, eles não.
> Neuza: é muito bom quando eles chegam e dizem, tia a comida está maravilhosa! Tia está uma delicia
> Lucia: é isso aí, isso é satisfatório!
> Neuza: (continua com orgulho e sorri): tia hoje vocês arrasaram!
> Lucia: “escogonoff” fazendo referência fala incorreta dos alunos.
> Neste momento trocam olhares e riem!
> Neuza: é maravilhoso, sabe? Ouvir isso! Você fica satisfeita de ter o trabalho todo e ter reconhecimento
> Lucia: Parece que é a única compensação que a gente tem. A sensação que a gente tem é essa que é as crianças chegarem ali e falar pra gente que a comida tá boa. Isso é compensador!
> Neuza (desabafo): “Muitas crianças não tem o que comer. Eu já fui uma criança que não teve o que comer e era a escola que me fornecia alimentação sempre. Chegava na sexta-feira era um desespero porque você queria comer mais pra barriga ficar cheia, pra poder aguentar o final de semana, (faz uma pausa e ri) que era triste”
> Lucia em concordância como se tivesse vivenciado a mesma situação repete, “era triste é verdade”
> Ana: Aqui na escola tem muitas crianças assim.

A condição de vulnerabilidade alimentar e social evidenciada nestas falas permite inferir as condições precárias enfrentadas pelas famílias no período em que as atividades escolares foram interrompidas. Aqui, aproveito para comentar o perfil das famílias atendidas pela escola com base na minha percepção e nos relatos pessoais que estas famílias trazem. Uma das primeiras informações que me chamou atenção foi o fato de as famílias viverem predominantemente naquela comunidade que fica próxima à escola e raramente se deslocarem para outras regiões do município. Apenas os moradores que trabalham em locais afastados saem com frequência daquele local. Apesar daquela comunidade também compor o município de Niterói, eles se referem ao centro da cidade como Niterói, como se fosse outro município e

só frequentam o centro quando os produtos e serviços são escassos naquela comunidade. Geralmente o lazer deles está associado à praia ou ao baile funk organizado pela liderança comunitária. É comum que irmãos que tem apenas um dos pais em comum morem próximos ou até na mesma casa. Os pais que trabalham e não tem com quem deixar os filhos contratam o serviço de uma cuidadora local, que leva e traz as crianças da escola ao longo do dia nos diferentes turnos. As crianças que compõem famílias que recebem algum tipo de benefício governamental, tanto federal quanto municipal, costumam ser assíduas.

Eu e o grupo entrevistado, compartilhamos durante a entrevista nossas próprias experiências como estudantes de escola pública. Relatei que na época que fui aluno de escola municipal não havia cardápio saudável como é a proposta de Niterói hoje. Segundo elas em alguns municípios vizinhos a qualidade da merenda permanece precária, o cardápio é irregular e a quantidade insuficiente. E fazem estes comentários com base nas conversas informais com os entregadores de merenda da rede que abastecem outras regiões. Para elas o fornecimento balanceado de merenda na rede não é motivo de comemoração, é visto como obrigação da prefeitura. O fornecimento durante a pandemia foi suspenso e na volta das atividades ficou irregular.

A reeducação alimentar foi outro ponto do debate. Apesar da necessidade e importância da redução de gorduras e açúcares nas refeições, as crianças ainda não estão habituadas ao consumo de alimentos saudáveis e mesmo com a oferta de alimentação balanceada após a reabertura da unidade, os alunos resistiam ao cardápio disponível.

Lúcia, que foi uma das idealizadoras do projeto de degustação afirmou que:

> "quando voltaram foi bem difícil. Ainda está assim. Ainda tem bastante criança que não aceita comida. Muito pouco são habituados a comer direito. Às vezes porque não tem e às vezes porque a mãe não oferece. É muito difícil ver a criança jogando um prato inteiro no lixo, as vezes dão apenas uma colherada."

O restante do grupo acredita que a falta de incentivo para o consumo das refeições e para o combate ao desperdício é responsabilidade dos professores. Reforcei com este grupo que educar é uma tarefa da escola toda. Elas citam exemplos de educação que acontece fora da sala de aula, como o gari que ensina a não jogar lixo no chão, a merendeira que reforça a importância de experimentar os alimentos, e reclamam a falta de integração entre os professores e merendeiras. Melgaço *et al* (2021) destacam que as merendeiras têm uma função importante e pouco explorada no desenvolvimento escolar, que excede preparo dos alimentos, ao afirmar que "o potencial educativo dessa profissional é, muitas vezes, invisibilizado e não reconhecido no âmbito escolar", e que por vezes essa profissão é

subalternizada como processo colonial que delimita seu espaço aos fundos da escola. No entanto, eles reforçam, a partir do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que

> As merendeiras são responsáveis pelo preparo e distribuição da alimentação escolar. Porém, o papel que desempenham dentro da escola não se limita ao preparo dos alimentos e à higienização das áreas físicas em que são manipuladas e servidas as refeições – mesmo que esses papéis, muito além do trabalho de manipulação de alimentos, não sejam reconhecidos pelos outros sujeitos da educação ou encontre escassa representação nos marcos legais que analisamos. As merendeiras mantêm contato diário e direto com os estudantes, exercendo um papel fundamental na educação alimentar e nutricional e na formação de hábitos alimentares saudáveis dos escolares. Esse papel, aliado ao contato com os alunos dentro da escola, cria um vínculo afetivo, por vezes subestimado pelo próprio sistema educativo, que coloca a merendeira em uma função primordial de educadora, em termos culturais. (Melgaço, M. B.; Matos-De-Souza, 2021, p.5)

Essa ideia também é reforçada por Fernandes (2014) que reconhece que as potencialidades das merendeiras para o processo educativo não se resumem as atividades no "espaço cozinha-refeitório". Como responsáveis pelo preparo de alimentos elas ganham notoriedade e contribuem para educação em saúde[56] no espaço escolar.

A falta de integração também marca as diferenças nas relações das merendeiras dos diferentes turnos e as razões costumam estar associadas à divisão do trabalho. Como não é exigido conhecimento técnico específico para ingressar na função e não existe um treinamento prévio para atividades laborais na cozinha, os merendeiros escolhem as atividades pelas motivações subjetivas. A falta de sinergia gera conflitos e os trabalhos que exigem menos esforço físico são os mais disputados. Por estarem expostas a riscos constantes, elas não pouparam críticas às condições de trabalho como, a falta de ergonomia na arquitetura e na disposição dos utensílios na cozinha da escola que contribui para lesões a longo prazo

O fato de termos sido uma das primeiras escolas a reabrir nos colocou sob monitoria constante. Representantes da fundação Municipal de Educação apareciam com frequência e sem aviso prévio, para fiscalizar o andamento das atividades. O excesso de visitas do secretário de educação e da sua comitiva vinculada à FME afetou nossa rotina e estavam longe de serem visitas técnicas ou diplomáticas que visavam a integridade dos servidores. Mesmo com os EPIs disponibilizados não era possível assegurar as condições de saúde. Eram visitas de curta duração para gerar registros que seriam publicados nas mídias digitais da prefeitura. A comitiva chegava antes do secretário para conferir as marcações de isolamento e

---

[56]"A educação em saúde se tornou obrigatória nas escolas a partir da edição da lei 5.692/711, que versa sobre o assunto em seu artigo 7º. Sua promulgação teve por objetivo estimular, nesse ambiente, o conhecimento e a prática de saúde básica e da higiene. (...) a educação em saúde nas escolas tem como finalidade "proporcionar o desenvolvimento das crianças a partir de suas necessidades e problemas, levando em conta os fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais" (Fernandes; Fonseca, 2014, p.40)

distanciamento no chão, os dispositivos de álcool em gel. Ele chegava e apenas acenava brevemente por onde passava antes de posar para fotografias.

Lucia lembrou da visita do presidente da fundação, que apertou a mão dos colaboradores mesmo com a necessidade de distanciamento físico quando esteve na escola. Dias depois desta visita ele foi internado e em sequência veio a notificação do óbito. Ela lembra da sensação de pânico com esta notícia pelo medo de possivelmente estar contaminada, sem contar que o aumento das mortes de pessoas próximas, de vizinhos ou conhecidos contribuiu para a sensação de insegurança. Este sentimento também foi vivenciado pelos garis que trabalham na escola. Dos seis funcionários que passaram pela unidade permaneceram apenas dois do grupo inicial. A rotatividade destes trabalhadores disponibilizados pela Companhia de Limpeza de Niterói (CLIN) é grande. Paula e Jorge, os dois remanescentes entrevistados para esta pesquisa, já trabalhavam na escola quando ela fechou e permaneceram após a reabertura. Eles relataram, que mesmo após o fechamento da escola, a equipe da CLIN trabalhou em regime de escala durante o período no qual se fazia necessário o isolamento social. Os insumos como álcool 70º que passou a ser utilizado com frequência e o *faceshield* foram disponibilizados pela gestão escolar. Mesmo não sabendo informar com precisão, confirmaram que com o aumento do número de casos, eles também foram orientados a permanecer em casa e receberam orientações para usar máscara e respeitar o distanciamento. Estas medidas[57] de distanciamento, desinfecção de superfícies e até mesmo suspensão das aulas seguiram modelos adotados em outros países.

No período pandêmico durante o qual trabalharam, estes garis afirmaram que receberam orientação para que se vacinassem logo que a vacina estivesse disponível. Por serem vinculados à CLIN, eles continuaram a trabalhar na escola após o fechamento da unidade e com o tempo a jornada deles foi reduzida. Por não fazerem parte do quadro de servidores da Secretaria Municipal de Educação, não precisaram assistir às reuniões ou participar de quaisquer outras atividades pedagógicas. Jorge relatou que contraiu COVID-19 ao menos três vezes. Na primeira vez, os sintomas foram graves, e depois da vacina foram moderados. Ele acredita que possivelmente as duas foram no transporte público, mas que a última estava relacionada à volta das atividades presenciais na escola. “Eu tomei aquelas duas vacinas, que é uma só e não precisa tomar outra”, em referência à dose única da Janssen. E prosseguiu dizendo que foi testado para COVID antes da aplicação da vacina e teve febre

[57] Vários países como o Brasil adotaram medidas para desacelerar a transmissão da COVID-19, como o distanciamento físico, uso de máscaras faciais, higienização frequente das mãos e dos ambientes e superfícies frequentemente tocadas e, até mesmo, a suspensão das atividades escolares presenciais. (Braga et al, 2021, p.2)

como reação. Paula contou que tomou as quatro doses do imunizante e que não teve medo de usar o transporte público nem de contaminação, pois se sentia segura com o uso da máscara de tecido, com a troca regular e lavagens das máscaras. Jorge se sentia de maneira oposta. “eu senti um pouco de medo porque dentro do ônibus tem aqueles que usam e aqueles que não usam” e aproveitou para criticar o governo federal por minimizar a pandemia tratando-a como uma “gripezinha”. Ele adotou como prática usar máscara e levar consigo um frasco de álcool 70º. No início da pandemia eles trabalhavam apenas meio período e saiam no horário do almoço, fazendo as refeições em casa. Paula, que costumava sair de casa apenas para o mercado, também trocava de roupa e tomava banho ao chegar em casa, como parte de uma rotina de higienização, mas afirma não se tratar de prática comum nas comunidades onde moram. Jorge lembrou que a vizinhança da favela não adotou o isolamento como medida de prevenção e Paula completa afirmando que, “fazia até baile”. Apesar disto, não tiveram conhecimento de casos graves ou de internação por COVID-19 na vizinhança. Pelo fato de ter 68 anos, um cunhado com comorbidade e um irmão “especial”, Jorge teve medo de se contaminar: “minha esposa pegou COVID também, mas a gente sempre se preservou! Infelizmente não dá pra gente se esquivar da doença”, relatou ele. Apesar de não terem tido contato direto com ex-presidente da Fundação municipal de educação que visitou a escola, lembraram dos rumores da morte dele em decorrência do coronavírus. O teste rápido fornecido pela prefeitura aos servidores foi realizado dentro da escola três dias após a retomada presencial das atividades. Apesar de não parecer um prazo longo, foram dias de tensão para aqueles que foram convocados a sair da segurança de suas casas para voltar ao trabalho. A sensação de exposição era extremante desconfortável.

Pela falta de informação precisa sobre as formas de transmissão e contaminação, sem dúvidas um dos maiores temores coletivos durante a pandemia de COVID-19 foi a possibilidade de estar em contato direto com materiais contaminados ou resíduos biológicos. Na condição de garis, Paula e Jorge não tiveram muitas opções. Apesar do uso de luvas, protetor facial e outras substâncias para desinfecção das superfícies, a tensão não diminuía. “A gente corre risco, né?”, disse Paula, no que foi seguida por Jorge:

> “como é que a gente vai pensar numa situação dessas? Alguém tinha que fazer esse trabalho. E o pedido vem de onde? Vem do superior, né! Embora ordem absurda não se cumpra, mas você tinha um superior, você tinha que respeitar. a gente estava correndo risco, mas não podia falar, eu não vou fazer por causa disso, disso e disso”

Justificando que a limpeza dos ambientes, mesmo com a possibilidade de riscos, além de compor o escopo das atividades dos garis, era uma determinação da direção. No entanto,

por estar habituado à rotina de trabalho, Jorge desconsiderou a possibilidade de contaminação por resíduos por acreditar que a transmissão acontecia apenas em contato com outras pessoas. Por este motivo ele não tossia ou espirrava em público por constrangimento e não subia sem máscara no ônibus para não ser rechaçado pelo condutor. Após a liberação do uso de máscaras em lugares públicos, Paula aderiu prontamente, porque se sentia sufocada, principalmente por fazer esforço físico e não poder respirar adequadamente.

Apesar do objetivo desta pesquisa consistir na busca sobre os impactos na saúde e no trabalho vinculado à escola durante o período da pandemia, percebi durante a conversa com este grupo de garis, que tinham pouco conhecimento sobre a pandemia ou temas associados à COVID-19, não se sentiam seguros para falar sobre o assunto, tampouco buscavam informações em fontes seguras. Tecem comentários equivocados como: "falaram que essa COVID já tinha lá atrás e depois ela voltou"; "o povo fala que é do Japão, né!"; "isso aí é muita conversa. Uns dizem que é uma terceira guerra por elemento químico, outros dizem que o cara veio com essa doença aí e espalhou pra geral e o presidente nosso aqui não deu muita importância pra isso, deixou alastrar! Que tanto que ele falou na televisão que isso aí era uma gripezinha e depois acabou ele pegando!" Ambos discordam que pareça uma gripe. "Eu fiquei acamado, com corpo mole, tomei uma série de medicação. A minha sorte que eu fiquei isolado. Eu recebia tudo na gretinha da porta. Minha esposa tinha medo de pegar e acabou pegando".

Os impactos socioeconômicos durante a pandemia também afetaram as famílias destes garis. O auxílio-COVID fornecido pela CLIN trouxe muitos transtornos porque não foi na condição de benefício. Tratava-se de uma antecipação salarial que foi descontada no mês seguinte sem nenhum comunicado:

Jorge: "Nós ficamos arrasados. Teve gente que recebeu 50 reais, só!"

Os relatos indicam que os garis procuraram o sindicato e receberam a informação que a CLIN estava certa, apesar de não terem sido informados sobre esse acordo e desconto:

Jorge: "se a gente fosse avisado, nem tinha mexido!"

Segundo Jorge, a guarda municipal teve o mesmo transtorno. Chegou também a cogitar "colocar na justiça", mas em conversa com o advogado teve receio de ficar visado por ser celetista e não estatutário, apesar de concursado. Ele afirma que na CLIN só existe funcionário estatutário se for muito antigo, que trabalham com cargo comissionado alocados na prefeitura. Jorge está há 19 anos na companhia e acredita que só os estatutários recebam benefícios como triênio e vantagens pessoais e aponta para algumas irregularidades. Citou como exemplo um funcionário que saiu recentemente da escola, teria sido desligado, entrou

na justiça e foi reintegrado. Por essas irregularidades, decidiu se tornar sindicalizado. O plano de saúde de ambos é conveniado ao sindicato.

A CLIN geralmente distribui os funcionários de acordo com as demandas do município. Nas ruas, os garis são expostos a situações adversas. Trabalhar em alguma instituição pública como escolas, fórum ou na prefeitura, é considerado algo positivo porque nestas fornecem infraestrutura para alimentação, banheiro, troca de roupa, banho além de serem locais mais seguros, em contrapartida, esses locais nem sempre são mais acolhedores quando se trata das relações interpessoais e das hierarquias. Eu, na condição temporária de coordenador, percebi que eles hesitaram inicialmente em falar abertamente sobre as relações com os outros servidores por se sentirem inibidos em tratar o tema comigo. Jorge chegou a classificar a afinidade com os outros trabalhadores como relação familiar e que isso valia para a direção da escola. Depois de algum tempo e aparentemente mais confortável, reconheceu que existe tratamento diferenciado entre as categorias, mas não deu maiores detalhes sobre isso: “Aqui a gente se aborrece, mas o aborrecimento é construtivo. Tem dia que eu me aborreço aqui, tem dia que eu tô nervoso. Às vezes eu solto pra poder...(pausa) desabafar”. E concluíram reforçando ter uma boa relação com a direção. Paulo brincou ao comparar a gestão local à uma mãe por conseguir flexibilizar com frequência sua jornada de trabalho.

Outros dois profissionais de apoio contribuíram com suas perspectivas da pandemia para esta pesquisa. Selma, que é merendeira readaptada, chegou a trabalhar na função, mas assumiu a atividade de auxiliar de portaria quando as atividades presenciais regressaram. Ela estava isolada em sua casa longe do centro urbano, de onde participava de forma remota das reuniões, que em sua opinião, não contemplavam o grupo de apoio. Apesar disto, alega que nunca se sentiu discriminada, mesmo acreditando que exista uma hierarquização entre os funcionários, que foi mais evidente no passado. A internet móvel oscilava e ela mal conseguia assinar a lista de presença. Precisou com isso consertar um laptop e contratar serviço de internet banda larga. Era através da internet que ela acompanhava os avanços da pandemia.

Ela foi avisada na última reunião remota, que o retorno aconteceria no dia 26 de abril 2021, com cumprimento de protocolos. Apesar de acreditar que a prefeitura de Niterói desenvolveu um bom trabalho no controle da pandemia, Selma também teve medo da volta sem vacina. Achou a volta precipitada, ou, nas suas palavras, "a gente voltou no escuro". Neste período, ela alugou uma casa próxima à escola e utilizava o transporte público.

Ela considerou que o distanciamento impactou a maneira de se relacionar e que o distanciamento social foi incorporado à sua rotina. Ainda tem medo de tossir em público e não gostava quando tossiam ou espirravam sem máscara. Selma fez muitos apontamentos

sobre suas percepções deste período de volta às aulas. Lembrou das mães que precisavam do retorno da escola para poder trabalhar e outras que se negavam a vacinar influenciadas por grupos evangélicos ou por informações compartilhadas pelos grupos de WhatsApp. Em tom jocoso, lembrou de falas que ouvia como: “a vacina vem com AIDS junto” e até “faz virar jacaré”. Como auxiliar de portaria, precisou cobrar o uso de máscara doas alunos e responsáveis para ingresso na escola, borrifar individualmente álcool 70º nas mãos de todas as pessoas que entravam na escola, especialmente as crianças e aferir a temperatura, o que afetava o fluxo de entrada. Selma percebeu que alguns pais ficavam impacientes com a demora dos procedimentos, outros achavam necessário. Por isso ela precisou separar a entrada do infantil e do fundamental por causa do volume de gente ingressando e um dos coordenadores ficava na outra entrada. Ela lembra o quanto precisou explicar e reforçar os protocolos com frequência. Crianças e funcionários que apresentassem sintomas gripais, eram afastados inicialmente por quatorze dias e depois o tempo foi reduzido para sete dias.

Em outra memória, resgatou que os pais descartavam as máscaras de tecido cedidas pela prefeitura e todos os dias a escola fornecia novas máscaras de tecido. Alguns pais ocultavam a condição gripal dos alunos para burlar os protocolos. Quando confrontados, alegavam que precisavam trabalhar. Outros deixavam a criança e iam embora. Tiveram responsáveis que chegaram a desligar o celular, para não buscar a criança em estado febril. Por este motivo, algumas escolas na rede, precisaram suspender as atividades novamente pelo aumento de número de casos. Eu mesmo fiquei muitas vezes nesta função para substitui-la ou para dar suporte quando o fluxo de entrada e saída era intenso.

O agente de apoio escolar, Carlos, outro personagem que contribuiu para esta pesquisa, se difere dos demais por ser ao mesmo tempo trabalhador da escola e morador da mesma comunidade onde ela está inserida. Ele é o único trabalhador da escola que mora nas proximidades e por este motivo em alguns momentos, sua perspectiva holística dos acontecimentos comunitários durante a pandemia de COVID-19 serviu como parâmetro para consulta da gestão na tomada de decisões. Quando assumi a função de coordenador, durante a pandemia e no processo de reabertura da escola, nos tornamos mais próximos. Geralmente conversávamos sobre assuntos relacionados à política, futebol, movimentação da comunidade e organização escolar. Passei alguns dias insistindo amistosamente no convite que fiz para que relatasse sua experiência durante a pandemia, mas a demanda escolar não permitia o ajuste de um horário comum. Então, no dia 25 de outubro de 2022 pela manhã, quando as atividades ficaram sob controle, conseguimos conversar. Antes de iniciar, conversamos sobre as formalidades para concessão da entrevista. Eu lembro que no início ele pareceu

desconfortável com a organização das próprias palavras e ordem cronológica dos fatos. Acreditou que a pandemia seria passageira e percebeu o desespero dos professores e da comunidade quando a pandemia se agravou. Um dos pontos interessantes levantados por ele foi a dificuldade das pessoas que moravam na comunidade em cumprir os protocolos sanitários pela falta de recursos e isto afetou diretamente a vida das pessoas naquele lugar quando a pandemia de COVID-19 se agravou. Apesar de ele afirmar que não contraiu o vírus ou não apresentou os sintomas[58] associados, afirmou que houve muitas mortes.

Mesmo com as aulas suspensas, ele contou que esteve diariamente na escola para receber materiais para higienização da escola, materiais didáticos que seriam distribuídos aos alunos e cestas básicas que seriam entregues aos moradores. Em um determinado momento até as entregas foram suspensas: "Quando a escola fechou a situação já estava grave", ele disse. A escola permaneceu literalmente fechada e as pessoas foram orientadas a permanecer em casa e aguardar a vacina. A escola compartilhou com a comunidade, orientações da prefeitura para procedimentos de prevenção e saúde.

Carlos disse que apesar das orientações, a comunidade parecia acreditar na imunidade das crianças em relação ao vírus e contestou: "a criança não apresentava sintomas, mas ela poderia levar pros adultos. Essa era uma preocupação dos professores". Afirmou com base nesta percepção que os professores ficaram depressivos com a possibilidade do aumento da circulação do vírus com a retomada das atividades presenciais, já que havia muita desinformação em decorrência das *Fake News.* Para ele, isso gerou desespero, entre as professoras com alguma comorbidade, pois se tornariam "alvo fácil". Outra condição para insegurança em relação à flexibilização foram as diversas ondas[59]. "isso não vai acabar nunca!" mencionando em seguida os casos das pessoas que trabalhavam na educação, na fundação, na secretaria e os professores que morreram e como essas notícias reverberavam nas escolas.

Ademais, nem todas as pessoas tomaram as doses necessárias da vacina e a vacinação em crianças naquele lugar foi suspensa por falta de doses disponíveis. Na ocasião o prefeito sanitizou a comunidade[60], a escola e o entorno para diminuir a contaminação. Segundo ele, teve gente que subestimou a pandemia. Acreditava na autoimunidade e quando veio a vacina,

---

[58] "O novo coronavírus, causador da COVID-19, que traz comprometimentos como febre, tosse, fadiga, dores de cabeça, dificuldades respiratórias e, em casos mais graves, a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS)" (Barbosa; Anjos, 2022. p.2)

[59] https://www.saude.rj.gov.br/noticias/2022/03/secretaria-de-saude-divulga-estudo-com-avaliacao-das-cinco-ondas-da-covid-19-no-estado-do-rio-de-janeiro#:~:text=A%203%C2%AA%20onda%20teve%20in%C3%ADcio,12%2F06%2F2021).

[60] http://www.niteroi.rj.gov.br/2020/11/23/niteroi-retoma-trabalho-de-sanitizacao-com-quaternario-de-amonio/

houve comentários baseados em desinformação, como “se tomasse a vacina, morreria” ou “viraria jacaré” (solta uma gargalhada), associaram à vacina a morte de moradores locais. Diante da variedade de vacina, a população passou a escolher. “Uma era ruim, outra era melhor, todo mundo queria tomar a de uma dose só”. Era preciso se imunizar porque a vacina fazia diferença, mas tinha pessoas com falta de respeito que forçava naturalidade no convívio. Não respeitavam regras de convívio social, distanciamento, uso de máscaras. Era preciso repreender alguns. Pessoas sem autocuidado que se tornaram transmissores. De um lado a falta de respeito e de outro o medo da vacina. Descredibilizavam a velocidade que a vacina foi elaborada. Ele teve medo de não ter acesso a vacina. Achava que ia acabar. Muita gente morreu sem conseguir se vacinar e não havia leitos nos hospitais. “muita gente aqui na comunidade achava que o aparelho matava” (sobre o respiradouro). “Pessoas com imunidade melhor, resistiram à contaminação”, na opinião dele.

Sobre a situação da comunidade, no enfrentamento da pandemia, ele disse:

> “não tem aqueles cuidados do governo, não tem! Tem que higienizar, mas é esgoto a céu aberto. às vezes faltava água. Tudo nesse momento da pandemia, faltava. Tinha muito lixo chegou faltar recolhimento. O sistema pede pra você se imunizar, mas não dá o que você precisa. A escola é da comunidade. 99% das crianças que estudam moram aqui. As mães traziam as crianças contaminadas, nem as mães sabiam que as crianças estavam com COVID”.

E lamenta o atraso na informação em oposição a velocidade do avanço da pandemia. Com a circulação de funcionários e alunos, aumentou o número de contaminados. “até vir a ordem de fechar, passamos mal bocados”. Reforçou a situação de pânico entre os funcionários que tinham receio de trabalhar, principalmente os que tinham comorbidades ou pessoas em casa com alguma vulnerabilidade. Era preciso isolar pessoas mais idosas.

Quando perguntei especificamente como o fechamento da escola impactou a comunidade? Ele respondeu:

> “tem muitas mães que trabalham fora. Elas ganham pouco, trabalha em casa de família, são empregadas domésticas, não ganha tão bem pra pagar uma outra pessoa do lado da sua casa pra poder ficar com os filhos e tem aquelas mães que tem dificuldade dentro de casa (falta de recursos), de alimentação. Tem crianças que vem pra escola porque não tem o que comer em casa. A criança vem pra cá, ela brinca, aprende a ler, escrever, disciplina, só que o principal nas comunidades pobres são estes problemas de não ter com quem deixar e não ter o que comer”.

A percepção dele só reforça que a função social da escola se estende além das atividades didáticas e com a escola fechada, o acesso dos à alunos a outros recursos como a alimentação de qualidade, foi comprometido.

> Além do acesso a recursos educacionais, muitas crianças que frequentavam a escola dependiam dela para alimentar-se de forma saudável, sendo a alimentação escolar uma das principais fontes de nutrição para crianças em situação de pobreza. Com a suspensão das aulas, essas crianças tiveram seu acesso à comida de qualidade interrompido, o que pode afetar significativamente seu desenvolvimento cognitivo, em especial nas mais jovens. (Barbosa; Anjos, 2022, p.5)

Carlos narrou que com a pandemia, muitas famílias perderam o emprego e houve demora na chegada do auxílio emergencial. As empregadas foram afastadas. Os patrões tinham medo que a empregada levasse o vírus da comunidade pra casa. Alguns patrões mantiveram algum tipo de remuneração, apesar do afastamento outros dispensaram. Com isso, as crianças precisaram mais ainda da escola. Resgatou o trabalho feito com as crianças sobre o uso de mascaras, higienização das mãos e distanciamento. A higienização no preparo dos alimentos. Hoje apesar da situação parecer sob controle, permanece o receio.

> A pandemia da Covid-19 escancarou as desigualdades sociais em toda parte, especialmente no Brasil. Com metade da população vivendo do trabalho informal e morando nas favelas, o fechamento do comércio e o início do isolamento social fizeram com que essas pessoas perdessem sua renda e sustento. Não sem demora, as vulnerabilidades sociais e econômicas de aproximadamente cem milhões de pessoas se tornaram chocantemente visíveis. Em desespero essas pessoas não puderam acatar as orientações do isolamento social. (Couto; Cruz, 2020, p.210)

Sobre a própria vivência em relação a pandemia, Carlos contou que ficou preocupado com ele, com a família, com os colegas de trabalho. “quando você trabalha numa escola, você é uma família”.

Precisou ir várias vezes à escola mesmo com receio, para não deixar a escola abandonada. Reconhece sua função com uma espécie de “faz-tudo”.

> “As ruas ficaram desertas, apesar de algumas pessoas que não respeitavam. Parou de acontecer tudo. Os quiosques ficaram fechados. Os eventos que traziam pessoas para comunidade. Mesmo assim as pessoas faziam algumas resenhas. Eu tinha que vir a escola pra receber álcool em gel, máscara... e também ficava preocupado, por a escola estar sozinha de ter um “saqueamento” de alguma coisa, as pessoas entrar na escola, invadir...diariamente eu vinha, praticamente todo dia eu tava aqui”

Na região houve furtos e saques nos estabelecimentos fechados. A rotina com a escola fechada a pandemia ficou restrita ao revezamento entre as duas diretoras e ele, para que sempre tivesse alguém na unidade. mantinham o distanciamento e o receio da contaminação. “era muito medo, as pessoas não queriam dar um bom dia... era bem de longe assim, não queria nem chegar perto, nem apertar a mão (com sorriso na voz), nem um abraço, nem

nada”. Na condição de morador da comunidade, preferiu manter-se isolado. Sabia de pessoas contaminadas e que não se cuidavam *“*não usavam a máscara e não falavam pra ninguém que estavam (contaminados)”. Mesmo nessas condições, alguns moradores infectados, forçavam o convívio com naturalidade e eram advertidos a usar mascara esse distanciar. Quando morria alguém em decorrência da COVID-19, moradores da comunidade associavam a causa a vacina. “Morreu por causa da Pfizer, por causa da CoronaVac, essa vacina não presta, boa é a outra”. As pessoas queriam se imunizar, mas ao mesmo tempo tinham medo da vacina por desinformação. As falsas notícias se espalhavam no “boca a boca”.

Por outro lado, a pandemia impactou a economia local. O governo federal auxiliava com o benefício social do auxilio emergencial/Brasil, mas a inscrição online dificultava o cadastro. Não havia internet, computador na comunidade. Usavam o celular. “toda vez que o governo vai dar um benefício e as pessoas tem que fazer inscrição online, não funciona. as crianças precisavam estudar online. As pessoas estavam desempregadas. Não tinha como pagar internet e a internet da comunidade é ruim, ela oscila. O sistema sobrecarrega. Você consegue acessar o sistema, mas não consegue fazer a inscrição ou fica aguardando a aprovação. E a volta presencial do recadastramento, as pessoas estão dormindo nas filas sem conseguir fazer”

Carlos destacou a cooperação entre os moradores do local, “as pessoas se ajudavam”. Dentro da comunidade o comércio ficou aberto, mas as pessoas perderam emprego. Não havia poder de compra. Algumas instituições ajudaram com cesta básica. A escola também distribuiu. A prefeitura enviava pra comunidade, mas a escola também concedeu. A escola deu arroz, feijão, frutas. “As pessoas vinham buscar. É difícil vir pra uma reunião de pais, mas pra buscar cesta básica, eles vinham”. A cesta realmente era básica, mas toda ajuda era bem-vinda.

Apesar deste estudo priorizar a pandemia vivenciada pelos trabalhadores invisibilizados na escola, os relatos destes interlocutores evidenciaram as desigualdades estruturais que antecedem o fechamento da escola e não se esgotam após a reabertura. A falta de vacina ao retornar, o medo da exposição ao vírus, a falta de insumos ou protocolos sanitários foram apenas parte dos problemas apontados. Além dificuldade de diálogo com a secretaria municipal de educação, como no caso das merendeiras, existem problemas internos que acontecem dentro da escola e que afetam diretamente estes profissionais. Suas atividades rotineiras como cozinhar, limpar ou controlar o fluxo de entrada tem na percepção deles, menor reconhecimento quando comparada com atividades de ensino ou gestão. A segregação destes coletivos acontece em alguns momentos pelos próprios colegas de trabalho, geralmente

professores, que se colocam de maneira superior, demandando atendimento prioritário, o que traz à tona o sentimento de atividades subalternizadas e não de atividades escolares complementares, como se apenas os professores e seus serviços fossem capazes de estimular o desenvolvimento dos estudantes. Nestes casos, estes grupos minoritários de servidores se isolam com frequência e buscam acolhimento entre seus pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da minha imersão como pesquisador no campo e o entendimento deste espaço como contexto social, precisei considerar toda subjetividade produzida ali, inclusive a minha. Ao analisar a disposição os elementos e interlocutores, se fez necessário realizar uma autoanálise e perceber minha presença como interferência na produção dos significados atribuídos aos resultados desta pesquisa.

Apesar de trabalharmos no mesmo local, a construção do campo não se deu de forma orgânica ou fluida. Minha falta de proximidade com os interlocutores dificultou uma abordagem mais intimista e consequentemente levou tempo até que estes interlocutores se sentissem confortáveis para relatar suas vivências para o coordenador. Ocupar esta função me permitiu transitar mais livremente entre os grupos estudados e em contrapartida esta função atuou como um inibidor. Quando a escola, que fez parte do grupo das sete primeiras unidades a regressar, retomou as atividades de forma presencial, havia poucos alunos frequentando a unidade. Com mais tempo livre entre as atividades e com volume menor de trabalho, finalmente foi possível conversar melhor com os demais trabalhadores. Durante estas conversas percebemos que haviam pontos em comum que nos uniam: a origem de classe trabalhadora com poucos recursos, egressos da escola pública, que esperavam na condição de servidor um pouco mais de estabilidade. A insegurança da volta no cenário pandêmico, nos possibilitou compartilhar angústias, dúvidas e inseguranças. A velocidade das informações que mudavam frequentemente e a exposição enquanto os demais colegas trabalhavam de casa nos trouxe a reflexão que atuávamos como “a linha de frente” na volta da educação de Niterói. Assim como outras áreas de serviço haviam regressado, tais como a saúde e a segurança, fomos pioneiros da educação de alguma forma naquele momento. Não havia referência anterior.

Quando idealizei esta pesquisa, tinha como ponto de partida evidenciar os impactos da pandemia de COVID-19 na vida dos trabalhadores da escola que geralmente são invisibilizados na rotina escolar, tensionando especialmente o período de fechamento e reabertura da escola. Esperava que estes servidores relatassem as mudanças nas suas rotinas de trabalho e as adaptações que foram necessárias para que suas atividades continuassem a produzir algum sentido naquele contexto. Todavia, os discursos trazidos não se limitaram a estas questões. Não pretendo esgotar nesta pesquisa as possibilidades de desdobramento das narrativas apresentadas por estes sujeitos. Os impactos vividos dentro e fora da escola

problematizavam desigualdades na maneira que percebiam suas funções quando comparadas a outras exercidas no mesmo contexto. A falta de escuta do governo para estas categorias torna notório que estes profissionais, além de não se sentirem ouvidos, entendem que suas atividades são insignificantes para o sistema de gestão pública e esta percepção da falta de integração coletiva repercute em diferentes níveis hierárquicos. Em uma escola grande e de rotina integral, a alimentação dos alunos e a limpeza constante dos ambientes são primordiais, assim como a atividade educacional.

O relato das merendeiras sobre as reuniões no digital destacou o incômodo com as pautas que não eram inclusivas e com a obrigatoriedade do uso das tecnologias para esta finalidade, mesmo não sendo ferramentas utilizadas no seu campo de atuação. Apesar disto, suas presenças naquele ambiente virtual eram cobradas. A cobrança na rotina não era recente. Elas se sentiam, como denunciaram em suas falas, "serviçais" no tratamento dispensado a elas por alguns professores. Com o distanciamento das atividades, o tempo disponível permitiu que a categoria das merendeiras, com apoio do sindicato, resgatasse reivindicações antigas como a redução de carga horária, que está diretamente relacionada às atividades pesadas na cozinha e consequentemente a necessidade de afastamento e readaptação das funções por incapacidade física. A outra solicitação está vinculada à mudança de nomenclatura. Toda essa movimentação só se tornou perceptível para mim na condição de pesquisador e acredito que seja uma leitura compartilhada com outros professores. Não se trata de descaso, mas a falta de proximidade durante a rotina nos aproxima dos pares e as pautas das conversas sempre têm vínculo com as atividades realizadas, o que é um fator limitador e que facilita essa reprodução, mesmo inconsciente, desse sistema hierárquico de desigualdades.

A divergência de pensamento entre os pais que precisavam da reabertura da escola pela falta de recursos em casa e a oposição dos professores e outros profissionais da escola em regressar por receio da exposição ao vírus e da possibilidade da contaminação pessoal e de seus familiares também foi outro ponto marcante. No caso dos pais, segundo as informações que traziam, não havia mais recursos ou condições de manter aqueles estudantes em casa por mais de um ano. Não pareciam preocupados com os possíveis riscos do contato com o vírus. A resistência aos procedimentos de triagem na entrada da unidade e a falta de adesão aos protocolos sanitários relatados pela auxiliar de portaria, destacaram o descaso daquela comunidade com o vírus. Aqueles moradores agiam em sua maioria como se a não houvesse pandemia fora daquele local. E talvez a falta de informação precisa tenha sido outro fator que contribuiu para este resultado. Nem mesmo os garis da companhia de limpeza do município

compreendiam toda aquela informação circulando na mídia, mas entenderam que suas funções foram essenciais durante a pandemia.

Outro dado interessante, foi a constatação do potencial educativo das merendeiras. Elas conseguiram se aproximar dos alunos com mais tranquilidade a partir da pandemia e desenvolveram o projeto de alimentação saudável. O primeiro avanço foi a produção do vídeo publicado nas redes da UMEI, já mencionado anteriormente, que resgatou o vínculo afetivo das merendeiras com as crianças. Transitar além das funções designadas é uma possibilidade comum na escola. O agente de apoio é multifuncional. Ele auxilia desde a limpeza até a fiscalização da manutenção predial e serve de conselheiro local para as decisões que envolvem a comunidade. Os garis geralmente dão suporte aos professores quando precisam de ajuda para conter ou fiscalizar os alunos ou ajudam na transposição de materiais de um setor para outro. Até alguns professores, fazem a limpeza emergencial das suas salas para conservar o ambiente organizado. Essa movimentação nos fez repensar as potencialidades destes profissionais que em alguns casos são segregados em suas funções. Permite-nos ainda considerar a necessidade da valorização e melhor aproveitamento destes trabalhadores.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. L. A., ANJOS, A. B. L; AZONI, C. A. S. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. Serviço Social & Sociedade. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2317-1782/20212020373.

BARRETO, R. G. A ESCOLA ENTRE OS EMBATES NA PANDEMIA. Educação & Sociedade [online]. 2021, v. 42 [Acessado 28 novembro 2022], e243136. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.243136>. Epub 15 Nov 2021. ISSN 1678-4626. https://doi.org/10.1590/ES.243136.

BECKER, H. De que lado estamos? In Becker, H. Uma teoria da ação coletiva. Rio de Janeiro: Zahar. 1977 p. 122-136. tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes

BEZERRA, N. A.; FLEISCHER, S. Quando a antropologia entra na escola procurando a saúde: O fenômeno vacinal do HPV à luz da reflexividade em pesquisa in. Reflexividade na pesquisa antropológica em saúde: desafios e contribuições para formação de novos pesquisadores. Jaqueline Ferreira, Elaine Reis Brandão (organizadoras). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021.

BITTENCOURT, M. S. COVID-19 e a reabertura das escolas: uma revisão sistemática dos riscos de saúde e uma análise dos custos educacionais e econômicos. [Washington, DC]: BID, Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2021. DOI 10.18235/0003031. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18235/0003031. Acesso em: 4 jul. 2021.

BOMFIM, L. A. T. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. Physis: Revista de Saúde Coletiva, v. 19, n. 3, p. 777–796, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013

BOURDIEU, P. Objetivação participante. Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury. RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 16, n. 48, p. 73-86, dezembro de 2017 ISSN 1676-8965

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 jun. 2022.

_____. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 08/04/2023.

_____. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 21/05/2023.

BRAGA, P. P., ROMANO, M. C. C., GESTEIRA, E. C. R. Tecnologia Educacional sobre limpeza e desinfecção de brinquedos para ambientes escolares frente à pandemia da COVID-19. Escola Anna Nery, v. 25, n. spe, p. e20210023, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2021-0023

BUTLER, J. Que mundo é esse? Uma fenomenologia pandêmica. Coordenação de tradução Carla Rodrigues -Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2022.

CALDEIRAS, T. P. do R. Cidade de Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo. Tradução de Frank de Oliveira e Henrique monteiro _ São Paulo: Ed. 34/Edusp.2003 400p.

CASTRO-SILVA, C. R. DE.; IANNI, A.; FORTE, E. Desigualdades e subjetividade: construção da práxis no contexto da pandemia de covid-19 em território vulnerável. Saúde e Sociedade, v. 30, n. 2, p. e210029, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-12902021210029

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. de M. P. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. Interfaces Científicas - Educação. l., v. 8, n. 3, p. 200–217, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777. Acesso em: 23 out. 2023.

Deber, G. G. Arenas de conflito em torno do cuidado. Tempo Social, 26(1), 35–45. jan. 2014. https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100003

ELLIS, C.; HOLMAN JONES, S.; ADAMS, T. E. Handbook of Autoethnography. New York, NY: Routledge, 2016. 736 p. ISBN 131542780X, 9781315427805.

FASSIN, É. Sou um homem branco? Epistemologia política do paradoxo majoritário. Sexualidade, Saúde e Sociedade - Revista Latinoamericana, [S.l.], n. 37, p. e21200, jun. 2021. versão impressa ISSN 1984-6487. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/59359>. Data de acesso: 11 jul. 2023

FAZZIONI, N. H. Nascer e Morrer no Complexo do Alemão: políticas de saúde e arranjos de cuidado/ Natália Helou Fazzioni - Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2018 Xvii, 213f:. il; 25cm. Orientador: Octavio Andres Ramon Bonet Tese (Doutorado) – UFRJ/ Instituto de Filosofia e Ciências Sociais/ Programa de pós-graduação em Sociologia e Antropologia, 2018. 194-207f.

FERNANDES, A. G. de S., Fonseca, A. B. C. da., & Silva, A. A. da. (2014). Alimentação escolar como espaço para educação em saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. *19, n.*1, p.39–48. https://doi.org/10.1590/1413-81232014191.1711

FERREIRA, J.; BRANDÃO E. R. Tradição e perspectivas sobre a reflexividade em pesquisas etnográficas em saúde in. Reflexividade na pesquisa antropológica em saúde: desafios e contribuições para formação de novos pesquisadores. Jaqueline Ferreira, Elaine Reis Brandão (organizadoras). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021.

GÓMEZ CRUZ, E. HARINDRANATH, R. WhatsApp as 'technology of life': Reframing research agendas. First Monday, Volume 25, Number 1 - 6 January 2020 https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/download/10405/8318 doi: http://dx.doi.org/10.5210/fm.v25i1.10405

HIRATA, H. e GUIMARÃES, N. A. (orgs.) (2012) Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care. ISBN 978-85-224-7380-9. São Paulo: Atlas, 2012.

LACERDA, P. Estado, Gênero e Covid-19: trânsitos de mulheres por setores da administração pública em tempos de pandemia. Mana, v. 28, n. 1, p. e281205, 2022. Disponível em: http://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n1a205.

LOWENKRON L. Gênero, família e Estado: cuidado de crianças, pandemia e a gestão da (não) reabertura escolar. Sex, Salud Soc. Rio de Janeiro, 2022; 38: Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2022.38.e22212.a

MATTAR, K. B.; BEGA, M. T. S. Entre estigmas e afetos: a experiência escolar de jovens em uma periferia de Curitiba-PR. Campos - Revista de Antropologia, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 75-98, dec. 2020. ISSN 2317-6830. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/74219>. Acesso em: 31 jan. 2023. doi: http://dx.doi.org/10.5380/cra.v21i2.74219.

MELGAÇO, M. B.; MATOS-DE-SOUZA, R. Produzindo a subalternidade: as merendeiras nos documentos e iniciativas da gestão federal do PNAE. SciELO Preprints, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.2278. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2278. Acesso em: 2 set. 2023.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MINAYO, M. C. de S.; GALHARDI, C. P., FREIRE, N. P. Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. Ciência & Saúde Coletiva, v. 25, p. 4201–4210, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.2.28922020

NITERÓI. 087, 2011. Portaria FME 087/2011. Publicada em 12/02/2011, em A Tribuna. Niterói, 17 p. Disponível em: https://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2016/05/PORTARIA-FME-087-2011.pdf . Acesso em 21 de maio de 2022.

PARREIRAS, Carolina e MACEDO, Renata M. Desigualdades digitais e educação: breves inquietações pandêmicas. In: GROSSI, M. e TONIOL, R. Cientistas Sociais e o Coronavírus. São Paulo: ANPOCS, 2020. Disponível em: http://anpocs.org/index.php/publicacoes-sp-2056165036/boletim-cientistas-sociais/2350-boletim-n-36-cientistas-sociais-e-o-coronavirus.

PARREIRAS, C. (2021). The COVID-19 Pandemic and the Reconfigurations of Domestic Space in Favelas, Anthropology in Action, 28(1), 52-56. Retrieved Dec 5, 2022, from https://www.berghahnjournals.com/view/journals/aia/28/1/aia280110.xml

Pesquisa Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) Educação 2021 (2022) disponível em: https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/indicadores

SANTOS, B.de S. A cruel pedagogia do vírus (Pandemia Capital). São Paulo: Boitempo. 35 p. 2020.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Ano XXXI - No 67, p. 36-49, 2021. - Janeiro de 2021.

SIBILIA, P. Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão (1967). Tradução de. Ribeiro, Vera. 2012. Contraponto, Rio de Janeiro: 224p

SILVA, M. B. Reflexividade e Implicação de um “Pesquisador-Nativo” no Campo da Saúde Mental: sobre o dilema de pesquisar os próprios “colegas de trabalho". Campos - Revista de Antropologia, [S.l.], p. 99-115, dez. 2007. ISSN 2317-6830. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/8154>. Acesso em: 28 nov. 2021. doi: http://dx.doi.org/10.5380/cam.v8i2.8154.

Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDH) Denúncia de violações dos direitos à vida e à saúde no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil [recurso eletrônico] / Sociedade Maranhense de Direitos Humanos ... [et al.]. – Passo Fundo: Saluz, 2021. 100 p.; 2,1 MB; PDF ISBN: 978-85-69343-70-7 DOI: 10.5281/zenodo.5637637

SPYER, A. J; (2018) Mídias sociais no Brasil emergente (Julia Martins Barbosa, Trans.). UCL Press: London, UK. Edição com Acesso Aberto (AA) publicada em 2018 pela UCL Press University College London Gower Street London WC1E 6BT Disponível para download gratuito: www.ucl.ac.uk/ucl-press.

STOLLER, P. The Taste of Ethnographic Things: The Senses in Anthropology. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, ISBN 0-8122-8186-1, 1989.

SZWARCWALD, C.L., B., C.S., da S. de A., W. *et al*. COVID-19 mortality in Brazil, 2020-21: consequences of the pandemic inadequate management. *Arch Public Health* 80, 255 (2022). https://doi.org/10.1186/s13690-022-01012-z

TOSO, B. R. G. de O., TERRE, B. R. B. F.; E SILVA, A. C. de O. Prevention adopted by healthcare workers within their families in the Covid-19 pandemic. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 56, p. e20210330, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-220X-REEUSP-2021-0330.

TRONTO, J. C. (1993) Moral Boundaries. A political argument for an ethic of care. London: Routledge. ISBN: 0-415-90641-5. 1993.

VELHO, G. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. A Aventura Sociológica, Rio de Janeiro, Zahar, 1978, p. 121/132.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? Educação & Sociedade, v. 28, n. 101, p. 1287–1302, set. 2007. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br/.