



**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

ANDREA DE SOUSA ARAUJO

**REORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO FAMILIAR EM TEMPOS DE PANDEMIA:
TÁTICAS DE MÃES PARA A APRENDIZAGEM DOS FILHOS**

**São Paulo
2022**

ANDREA DE SOUSA ARAUJO

**REORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO FAMILIAR EM TEMPOS DE PANDEMIA:
TÁTICAS DE MÃES PARA A APRENDIZAGEM DOS FILHOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Rosiley Aparecida Teixeira.

**São Paulo
2022**

Araujo, Andrea de Sousa.

Reorganização do cotidiano familiar em tempos de pandemia:
táticas de mães para a aprendizagem dos filhos. / Andrea de Sousa
Araujo. 2022.

140 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho -
UNINOVE, São Paulo, 2022.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Rosiley Aparecida Teixeira.

1. Ensino remoto. 2. Cotidiano. 3. Família. 4. Pandemia.
I. Teixeira, Rosiley Aparecida. II. Título.

CDU 372

ANDREA DE SOUSA ARAUJO

**REORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO FAMILIAR EM TEMPOS DE PANDEMIA:
TÁTICAS DE MÃES PARA A APRENDIZAGEM DOS FILHOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, _____ de _____ de 2022.

Presidente

Prof^ª. Dr^ª. Rosiley Aparecida Teixeira
Universidade Nove de Julho - UNINOVE

Membro

Prof^ª. Dr^ª. Profa. Dra. Ana Paula Ferreira da Silva
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

Membro

Prof^ª. Dr^ª. Rosemary Roggero
Universidade Nove de Julho - UNINOVE

Aos meus alunos, pela oportunidade de aprendizado, sem o qual não poderia me tornar a profissional que sou hoje.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe e a meu pai, por sempre me incentivarem a seguir meus sonhos e acreditarem que educação é a base para nossas conquistas.

À minha família: meu companheiro Enio, que sempre me motivou e assumiu praticamente todas as atividades relacionadas ao nosso lar e aos cuidados com nosso filho para que eu pudesse realizar este trabalho. Ao meu menino Heitor, por todo incentivo e paciência nos momentos de minha ausência.

À minha orientadora professora Dra. Rosiley Aparecida Teixeira, por acreditar no objeto de minha pesquisa e por ajudar-me, com muita dedicação e disposição, a concluir a presente dissertação, dedicando seu tempo, pontuando e me incentivando durante todo o processo de escrita e estudo.

À Universidade Nove de Julho (Uninove) por conceder a bolsa de estudo, que me permitiu experienciar todo o processo do mestrado. Ao maravilhoso corpo docente que, mesmo em um período tão adverso para a Educação — devido à pandemia de covid-19, que provocou a suspensão das aulas presenciais — não desistiu dos seus alunos, reinventando o modo de ensinar sem perder o afeto.

Às professoras doutoras Ana Paula Ferreira da Silva e Rosemary Roggero, que compuseram a banca examinadora, pela leitura atenta do texto e pelas contribuições ao meu trabalho. Serei sempre grata.

Também agradeço a todos os meus colegas de trabalho. Tenham certeza de que aprendi com todos vocês e que, esta pesquisa, evidencia quanto nossa profissão é importante.

Enfim, agradeço a todos que, de alguma forma, participaram deste meu processo de conquista do título de Mestre em Educação. Vivi momentos únicos de aprendizagem e trocas de experiências, que, tenho certeza, ajudaram a me tornar uma profissional mais observadora e atuante quanto aos rumos na Educação em nosso país.

Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; Lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

No ano de 2020, os reflexos da pandemia da covid-19 foram sentidos em todas as partes do mundo. A necessidade de isolamento social para mitigar a disseminação do vírus levou à suspensão das aulas presenciais e, por consequência, à implantação de um modelo de ensino que exigiu, de professores, crianças e suas famílias, novos tempos, espaços, meios e modos de ensinar e aprender. O afastamento presencial do ambiente escolar levou as crianças e adolescentes a continuarem os estudos em casa e mostrou, em muitos casos, como as famílias percebem de maneira diferente o processo de ensino-aprendizagem, talvez por estarem afastadas do ambiente escolar e das estratégias de aprendizado propostas atualmente. O ensino remoto se tornou a única opção para que os direitos de aprendizagem não fossem suprimidos nos momentos mais críticos da pandemia. Ao passarem a acompanhar de maneira mais próxima a rotina de estudos dos filhos, as famílias precisaram rever conceitos e se apropriar das metodologias difundidas no século XXI. As dinâmicas de interação e de comunicação entre a família, a criança e a escola mudaram drasticamente durante o período pandêmico, o que pode ter causado estranhamento ou aproximação. O conhecimento sobre a utilização e o acesso às novas tecnologias educacionais se tornou imprescindível para a manutenção do vínculo entre escola e família. Muitos familiares se viram responsáveis por acompanhar o desenvolvimento das atividades escolares dos filhos e sobrecarregados com as novas demandas. Nesse contexto, nos perguntamos: as famílias precisaram reorganizar o cotidiano familiar para atender as demandas escolares no período pandêmico? Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender se (e como) os núcleos familiares, que apresentavam, em sua composição, crianças em idade escolar e que tinham formação familiar similar e residiam geograficamente em territórios relativamente próximos, precisaram reorganizar a rotina vivenciada no cotidiano para atender às exigências do ensino remoto, que atribuiu à família demandas anteriormente de competência escolar. Portanto, no presente estudo, elegeu-se, como objeto, a reorganização do cotidiano familiar para a continuidade da aprendizagem dos filhos em tempos de pandemia. As mães das crianças de três núcleos familiares, matriculadas em escolas públicas de Educação Básica situadas no município de Santo André, região metropolitana do estado de São Paulo, se tornaram os sujeitos interlocutores, pois foram elas que mediaram o processo de ensino e aprendizagem na vigência do ensino remoto. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar quais foram as adequações realizadas no cotidiano familiar a partir da suspensão das aulas presenciais e início do ensino remoto; e verificar quais foram as táticas utilizadas pelas famílias para adaptação dos tempos, espaços, meios e modos de aprender, a fim de se adequarem à nova rotina de estudos. A metodologia de pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou a entrevista biográfica como instrumento de coleta de dados, analisados por meio dos retratos sociológicos, cujos conceitos foram elaborados por Lahire (1997, 2004). Com base em documentos públicos, por meio da lei de acesso à informação, disponíveis em *sites* e plataformas digitais, tais como leis, resoluções, orientações e normativas, tanto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo quanto da Secretaria Municipal de Educação de Santo André, coletaram-se dados para discutir as estratégias pedagógicas formuladas pelo poder público, em caráter emergencial, com vistas a suprir as lacunas provocadas pela ausência das aulas presenciais. Os resultados do processo empírico permitiram comprovar que as famílias, com destaque para o papel atribuído à mulher (mãe), precisaram reorganizar as práticas cotidianas a partir da suspensão das aulas presenciais e organizar táticas que se configuraram com o início do ensino remoto de acordo com as diferentes formas de fazer.

Palavras-chave: Ensino remoto. Cotidiano. Família. Pandemia.

ABSTRACT

In 2020 the reflexes of the COVID 19 pandemic were felt in all parts of the world. The need for social isolation to mitigate the spread of the virus led to the suspension of face-to-face classes and, consequently, the implementation of a teaching model that required teachers, children and their families, new times, spaces, means and ways of teaching and learning. The face-to-face distancing from the school environment led children and adolescents to continue their studies at home and showed, in many cases, how families perceive differently the teaching-learning process, perhaps because they are away from the school environment and learning strategies currently proposed. Remote education has become the only option so that learning rights are not suppressed at the most critical moments of the pandemic. By following more closely the routine of their children's studies, the families had to review concepts and appropriate the methodologies disseminated in the 21st century. The dynamics of interaction and communication between the family, the child and the school changed dramatically during the pandemic period, which may have caused estrangement or approximation. Knowledge about the use and access to new educational technologies has become essential for maintaining the bond between school and family. Many family members found themselves responsible for monitoring the development of their children's school activities and were overwhelmed with the new demands. In this context, we ask ourselves: did families need to reorganize the family routine to meet school demands in the pandemic period? Therefore, the general objective of this research is to understand if (and how) the family nuclei, which had, in their composition, children of school age and who had similar family background and resided geographically in relatively close territories, needed to reorganize the routine experienced in the to meet the demands of remote teaching, which previously placed demands on the family of school competence. Therefore, in the present study, the reorganization of family daily life was chosen as an object for the continuity of children's learning in times of a pandemic. The mothers of children from three family groups, enrolled in public Basic Education schools located in the municipality of Santo André, in the metropolitan region of the state of São Paulo, became the interlocutors, since they were the ones who mediated the teaching and learning process during the period of remote teaching. As specific objectives we intend to identify what were the adjustments made in the family daily life from the suspension of classroom classes and the beginning of remote education and to verify what were the tactics used by families to adapt the times, spaces, means and ways of learning to adapt to the new study routine. The research methodology, of a qualitative nature, used the biographical interview as a data collection instrument, analyzed through sociological portraits, whose concepts were elaborated by Lahire (1997, 2004). Using public documents, through the access to information law, available on websites and digital platforms, such as laws, resolutions, guidelines and regulations, both from the Secretary of Education of the State of São Paulo and the Municipal Secretary of Education of Santo André, we collected data to discuss the pedagogical strategies formulated by the government, in an emergency, to fill the gaps caused by the absence of face-to-face classes. The results of the empirical process allowed us to prove that families needed to readjust daily practices from the suspension of face-to-face classes and organize tactics that were configured with the beginning of remote teaching according to the different ways of doing it.

Keywords: Remote teaching. Everyday. Family. Pandemic.

RESUMEN

En 2020, los reflejos de la pandemia de COVID 19 se sintieron en todas partes del mundo. La necesidad de aislamiento social para mitigar la propagación del virus llevó a la suspensión de las clases presenciales y, en consecuencia, a la implementación de un modelo de enseñanza que requería maestros, niños y sus familias, nuevos tiempos, espacios, medios y formas de enseñar y aprender. El distanciamiento presencial del ambiente escolar llevó a los niños y adolescentes a continuar sus estudios en casa y mostró, en muchos casos, cómo las familias perciben de manera diferente el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal vez porque están alejados del ambiente escolar y de las estrategias de aprendizaje actualmente propuestas. La educación a distancia se ha convertido en la única opción para que los derechos de aprendizaje no se supriman en los momentos más críticos de la pandemia. Al seguir más de cerca la rutina de los estudios de sus hijos, las familias tuvieron que revisar conceptos y apropiarse de las metodologías difundidas en el siglo 21. La dinámica de interacción y comunicación entre la familia, el niño y la escuela cambió drásticamente durante el período de la pandemia, lo que pudo haber causado distanciamiento o acercamiento. El conocimiento sobre el uso y acceso a las nuevas tecnologías educativas se ha vuelto fundamental para mantener el vínculo entre la escuela y la familia. Muchos miembros de la familia se encontraron con la responsabilidad de monitorear el desarrollo de las actividades escolares de sus hijos y se vieron abrumados con las nuevas exigencias. En ese contexto, nos preguntamos: ¿necesitaron las familias reorganizar la rutina familiar para atender las demandas escolares en el período de la pandemia? Por lo tanto, el objetivo general de esta investigación es comprender si (y cómo) los núcleos familiares, que tenían, en su composición, niños en edad escolar y que tenían antecedentes familiares similares y residían geográficamente en territorios relativamente cercanos, necesitaban reorganizar la rutina. experimentado en el para satisfacer las demandas de la enseñanza remota, que anteriormente exigía a la familia de competencia escolar. Por lo tanto, en el presente estudio, se escogió como objeto para la continuidad de los aprendizajes de los niños en tiempos de pandemia, la reorganización del cotidiano familiar, teniendo como interlocutoras a las madres de niños de tres grupos familiares, matriculados en escuelas públicas de Básica. Educación ubicada en el municipio de Santo André, región metropolitana del estado de São Paulo, durante la educación a distancia. Como objetivos específicos pretendemos identificar cuáles fueron los ajustes realizados en la vida cotidiana familiar a partir de la suspensión de las clases presenciales y el inicio de la educación a distancia y verificar cuáles fueron las tácticas utilizadas por las familias para adaptar los tiempos, espacios, medios y formas de aprendizaje para adaptarse a la nueva rutina de estudio. La metodología de investigación, de carácter cualitativo, utilizó como instrumento de recolección de datos la entrevista biográfica, analizada a través de retratos sociológicos, cuyos conceptos fueron elaborados por Lahire (1997, 2004). Utilizando documentos públicos, a través de la ley de acceso a la información, disponibles en sitios web y plataformas digitales, tales como leyes, resoluciones, directrices y reglamentos, tanto de la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo como de la Secretaría Municipal de Educación de Santo André, recolectamos datos para discutir las estrategias pedagógicas formuladas por el gobierno, en una emergencia, para llenar los vacíos causados por la ausencia de clases presenciales. Los resultados del proceso empírico permitieron comprobar que las familias necesitaban reajustar las prácticas cotidianas a partir de la suspensión de las clases presenciales y organizar las tácticas que se configuraron con el inicio de la enseñanza a distancia según las distintas formas de hacerlo.

Palabras clave: Enseñanza a distancia. Cotidiano. Familia. Pandemia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Apresentação - Replanejamento coletivo da equipe escolar	44
Figura 2 - Centro de Mídias São Paulo - CMSP	46
Figura 3 - Educação em casa - Ensino Fundamental - Semana 1	51
Figura 4 - Ensino Remoto - Estratégias para o Ensino Fundamental	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Síntese das Pesquisas Correlatas/Total de Pesquisas – período de 2015 a 2022	24
Quadro 2 - Síntese de dissertações e teses relacionadas aos descritores desta pesquisa	26
Quadro 3 - Síntese de artigos relacionadas aos descritores desta pesquisa	29

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CMSP	Centro de Mídias São Paulo
CNE/CP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
CONJUVE	Conselho Nacional da Juventude
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIEF	Escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FCC	Fundação Carlos Chagas
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICICT/FIOCRUZ	Instituto de Comunicação e Informação em Saúde
LIPIGES	Linha de Pesquisa de Intervenção em Gestão e Práticas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PGE	Procuradoria Geral do Estado
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROGEPE	Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC-SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TLC	Termo de Livre Consentimento
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	22
1.1 ESTUDOS CORRELATOS	24
1.1.1 Estrutura do trabalho	32
2 COVID-19: A PANDEMIA DO SÉCULO XXI	34
2.1 MEDO, INCERTEZA E ISOLAMENTO SOCIAL	34
2.1.1 Do isolamento social à suspensão das aulas presenciais	38
2.1.2 Ensino remoto emergencial: solução ou distanciamento do problema?	42
2.1.3 Ensino remoto emergencial: estratégias da rede estadual de São Paulo	43
2.1.4 Ensino remoto emergencial: estratégias da rede municipal de Santo André	50
3 AS PRÁTICAS COTIDIANAS E AS DISPOSIÇÕES NO CONTEXTO DA PANDEMIA	56
3.1 CONTEXTO, COTIDIANO E TÁTICAS	57
3.1.1 Ausências, disposições e variações	59
3.1.2 Diálogo com os saberes da experiência	62
3.2 A ABORDAGEM DOS RETRATOS SOCIOLÓGICOS COMO METODOLOGIA DE PESQUISA	64
3.2.1 Os participantes da pesquisa e os critérios de seleção	69
3.2.2 Instrumentos e materiais de coleta de dados	71
4 AS FAMÍLIAS E SEUS RETRATOS	72
4.1 FAMÍLIA: REFLEXO DO COTIDIANO DA VIDA SOCIAL	72
4.1.1 O conceito de família e o papel da mulher na sociedade contemporânea	75
4.2 RETRATO 1 – A FAMÍLIA DE JÚLIA	79
4.2.1 Perfil	79
4.2.2 A residência	80
4.2.3 O Retrato	81
4.2.3.1 “Tive que adaptar todas as realidades ao mesmo tempo”	87
4.2.4 Considerações	92
4.3 RETRATO 2 - A FAMÍLIA DE PAULA	94
4.3.1 Perfil	94
4.3.2 A residência	95
4.3.3 O Retrato	96
4.3.3.1 “Quando começou a pandemia o mundo acabou”	102

4.3.4 Considerações	107
4.4 RETRATO 3 - A FAMÍLIA DE RENATA	109
4.4.1 Perfil	109
4.4.2 A residência	110
4.4.3 O Retrato	110
4.4.3.1 “Dedicamos muito tempo para os filhos dos outros e não tivemos tempo para os nossos filhos”	116
4.3.4 Considerações	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	131
apêndice a – termo de consentimento livre e esclarecido	136
apêndice b – ROTEIRO DE ENTREVISTA	138

APRESENTAÇÃO

Nasci em 1976, durante o regime militar no Brasil. Filha de pais que migraram do interior de Minas Gerais para São Paulo, em busca de melhores condições de vida. Minha mãe cursou até a antiga 4ª série do Primeiro Grau. Não chegou, na época, a prestar o concurso de admissão. Meu pai, resiliente e perseverante, realizou o sonho de terminar o antigo Segundo Grau e entrou na faculdade de Direito, porém não conseguiu finalizá-la. Anos depois, passou no vestibular para o curso de Psicologia, que conseguiu concluir dois anos antes que eu terminasse minha primeira graduação. Exerceu a profissão por algum tempo paralelamente ao trabalho em uma metalúrgica. Seu orgulho foi receber um diploma universitário e, mais tarde, ver que a filha também conquistou um certificado, porém muito mais jovem e com mais tempo para usufruir dessa “conquista”.

Estudei todo o Ensino Básico em escolas públicas estaduais no município de Diadema, na Grande São Paulo. Meus pais sempre atribuíram muito valor à educação. Lembro-me bem das cobranças relacionadas às boas notas e ao bom comportamento. Para eles, notas e disciplina eram essenciais para ser um bom aluno e, conseqüentemente, ter um futuro melhor. É claro que esse pensamento estava muito ligado ao contexto social e histórico da época em que viviam e que passaram pela escola. Naquele contexto, ela era a única possibilidade de ascensão social. E era justamente a ascensão social o objetivo que meus pais esperavam que a escola pudesse permitir a seus filhos.

Assim como eu, meus dois irmãos menores também frequentaram instituições públicas de ensino. Quando eu tinha aproximadamente 12 anos, meu irmão mais novo ingressou na Educação Infantil em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) próxima de casa, para a qual eu o levava todos os dias. A sua professora, a querida e saudosa Delci, deve ter enxergado em meus olhos a curiosidade e o interesse por aquele espaço de conhecimento. Começou, então, a me solicitar para ficar na escola durante o período de aula de meu irmão e ajudar com tarefas como rodar atividades no mimeógrafo, recortar papéis, produzir cartazes e até participar de saídas pedagógicas. Ir ao zoológico com as crianças me deixou memórias maravilhosas que guardo até hoje. Acredito que foi ali, incentivada por aquela professora, que iniciei minha trajetória na educação.

Quando cursava a antiga sétima série, o governo do Estado de São Paulo criou um projeto de educação integral para a formação de professores das primeiras séries do Ensino Fundamental. O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)

tornou-se uma grande oportunidade para meninas como eu, pois, ao fim do curso, já tínhamos uma habilitação para o trabalho. Em 1989, prestei o “vestibulinho” para o CEFAM, ingressando em 1990. O curso acontecia em período integral. Na parte da manhã, tínhamos aulas teóricas e, à tarde, de metodologia. A partir do segundo ano, no período vespertino, fazíamos estágio em escolas públicas ao menos uma vez por semana. E tenho certeza de que essa experiência, ainda durante o curso de Magistério, foi essencial para ampliar meus conhecimentos sobre a relação entre teoria e prática em sala de aula. Lembro-me com alegria de quando, em uma sala de alfabetização, a professora me convidou para ajudar em uma peça de teatro com fantoches para as crianças. A sensação de contar histórias para aqueles pequenos pela primeira vez nunca irá se apagar da minha memória. Foram quatro anos de muito aprendizado e novas e significativas experiências. Formei-me em 1994.

No ano seguinte, comecei a dar aulas em uma pequena escola particular próxima de casa. Dava meus primeiros passos como professora na Educação Infantil. Era uma escola pequena, de bairro, mas o aprendizado foi enorme e precioso. No mesmo ano, prestei um concurso público para o cargo de professor de Educação Infantil, em uma rede municipal de educação, e qual não foi minha alegria ao conseguir ingressar no magistério público municipal aos dezenove anos de idade. Iniciei na Educação Infantil, em uma creche em um bairro afastado, periférico e esquecido pelo poder público. Era um grupo de crianças que tinham entre três e quatro anos, com narizes sempre escorrendo e os sorrisos mais largos e luminosos que já tinha visto.

Naquela creche, eram frequentes os casos de violência policial e doméstica. Quantas vezes ouvi das crianças que elas faltaram à escola porque “a polícia” havia entrado em suas casas e “bagunçado” tudo. Além disso, os casos de violência doméstica eram frequentes. Não só no sentido da violência física e psicológica, mas também quanto aos cuidados básicos de higiene e alimentação. Para mim, uma menina de dezenove anos, aquela realidade familiar era muito distante, apesar de sempre ter estudado em escolas públicas. Era quase impossível acreditar e aceitar que uma mãe não se preocupasse com esses cuidados básicos. Hoje, consigo perceber que, na maioria dos casos, não se tratava de uma questão de falta de preocupação das famílias para com seus filhos, mas sim de oportunidades ou possibilidades. Ademais, eu tinha um conceito de que as famílias eram formadas por pai, mãe e filhos. Ao me deparar com “formatos” de família tão diferentes dos que acreditava serem os “normais”, percebi que precisaria aprender muito sobre aquelas relações familiares e rever inúmeros pré-conceitos.

Com a mente e o coração de uma professora novata, acreditava que minhas ações teriam o “poder” de mudar a realidade dura e precária daquelas crianças. Acho que tinha a melhor das intenções, porém, aos poucos, descobri que, para garantir educação de qualidade em bairros periféricos como aquele, as lutas seriam muitas e constantes.

Depois de alguns anos, removi-me da creche e passei a trabalhar em uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) na rede de Santo André. Era o início da implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, com as alterações sobre as competências e o orçamento no financiamento do Ensino Fundamental, muitos municípios iniciaram o processo que ficou conhecido como “municipalização”, passando a oferecer não somente vagas para turmas de Educação Infantil, mas também para o Ensino Fundamental do primeiro ao quinto ano do Ciclo I. Naquele ano, foi-me atribuída uma sala de Educação Infantil Ano Final (5 anos). No entanto, em meados de abril, ela foi reclassificada como turma de primeiro ano do Ensino Fundamental e, desse modo, ingressei na categoria de professora alfabetizadora. Precisei aprender, ainda sem muito conhecimento e sem muitos recursos, as teorias e metodologias com foco no processo de alfabetização.

Nesse contexto, as relações com as famílias deixaram de estar centralizadas nos cuidados básicos com as crianças e passaram a se refletir nas questões pedagógicas. Senti novamente que era preciso rever conceitos e práticas. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 4º, sinaliza o compartilhamento das responsabilidades entre família, comunidade e Poder Público, no que diz respeito à manutenção dos direitos das crianças. Sendo a educação um desses direitos, poderíamos dizer que a família deve auxiliar no desenvolvimento escolar de seus filhos e filhas? No entanto, como essas famílias, muitas delas analfabetas e sem vivência escolar, poderiam ajudar as crianças?

Para refletir sobre essas dúvidas, fui em busca de formação, sempre com a intenção de melhorar minha prática. Acreditando que o processo comunicativo é de fundamental importância nas relações humanas, fiz um bacharelado em Comunicação Social. Hoje sou muito grata por ter feito o curso, pois tenho consciência de que um bom professor é aquele que, além de conhecimento teórico e metodológico, consegue se comunicar com seus alunos. Depois fiz as licenciaturas em História e Pedagogia. Ambas trouxeram reflexões pertinentes, que me fizeram repensar minha prática educativa. Na pós-graduação, cursei “Globalização e Cultura – Sociologia da Mudança” e “Metodologia do Ensino de História”; dois cursos extremamente importantes para aprofundar meus conceitos sobre a necessidade de uma educação de qualidade com vistas ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa ou menos desigual. Além disso,

sempre participei de muitos cursos, palestras e seminários ligados ao tema da Educação, com destaque ao PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) promovido pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com instituições de Ensino Superior e governos estaduais e municipais.

No ano de 2005, prestei um novo concurso público, para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e me efetivei também como professora PEB II, lecionando as disciplinas de Ciências Humanas nas escolas estaduais, do sexto ano do Ensino Fundamental Ciclo II ao Ensino Médio. Essa experiência me trouxe outra dimensão da importância das relações familiares para o desenvolvimento dos alunos e alunas, bem como das relações da escola com a comunidade. Ao perceber que muitos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio apresentavam dificuldades extremas no processo de escrita, leitura e interpretação, sendo que vários poderiam ser considerados analfabetos funcionais, comecei a me questionar cada vez mais sobre a eficácia da escola como instrumento de emancipação dos sujeitos. Como as nossas crianças, que não conseguiam decodificar a língua escrita, poderiam interpretar e compreender a sociedade na qual estavam inseridas? De que modo as famílias dessas crianças avaliavam seu próprio papel e o da escola enquanto instrumento de desenvolvimento social? O desejo de me especializar nessa questão tão essencial e importante para a educação só aumentava.

Naquele momento de conflitos com a prática educativa, decidi me aventurar pelas salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas quais vivenciei as teorias de Paulo Freire. Nelas também tive contato com as delícias e dificuldades de lecionar para um grupo muito peculiar. Muitos alunos e alunas da EJA têm um desejo enorme em aprender, mas vários de nós, professores, ainda não conseguimos trazer para a sala de aula linguagens e metodologias que atendam às necessidades específicas desses cidadãos, que tiveram o direito à educação roubado por muitos anos. Além disso, muitos deles eram pais e mães de meus alunos e alunas do Ensino Fundamental e Médio, e traziam, em seus discursos, a dificuldade de serem ouvidos pela escola como seres que tinham significado e participação na vida escolar de seus filhos e filhas. Minhas dúvidas e angústias sobre o papel transformador da educação e a gestão democrática ganharam, então, um novo capítulo.

E assim continuei seguindo, entre salas de aula de todos os níveis da Educação Básica, cada uma com seus desafios e possibilidades. E é aqui que retorno ao ano de 2020, no qual uma pandemia matou milhares de pessoas em todo o mundo e, para assegurar a vida, as aulas presenciais foram interrompidas de um dia para o outro. A sala de aula foi, até aquele ano, um elemento cotidiano fundamental na minha vida. No entanto, com a suspensão das aulas

presenciais, precisei modificar minha rotina, minha prática, meus conceitos e, mais uma vez, a forma como enxergava a educação, em poucos meses. Foi doloroso para mim, como sei que foi igualmente difícil para muitos dos meus colegas de profissão. Não sabíamos o que fazer para manter o processo educativo, e isso nos causou um vazio inexplicável. Uma rede social de troca de mensagens passou a ser a nossa sala de aula, assim como um espaço de terapia, no qual trocávamos ideias, angústias e novas experiências.

No entanto, a rotina não mudou somente para os professores; as crianças e suas famílias também tiveram de se adaptar. Receber roteiros de estudo, atividades e tirar dúvidas pelo celular não era uma prática escolar até então. Quando as aulas síncronas começaram, a escola invadiu a casa das crianças. Muitos pais, mães, irmãos e avós deixaram seu lugar de familiares para se transformarem em tutores ou em auxiliares dos professores nesse novo modelo de ensino. E as crianças que não podiam contar com a ajuda de um adulto, como fizeram?

E foi justamente nesse momento, de busca de respostas e de novas possibilidades, que este trabalho ganhou vida e se transformou no projeto de pesquisa enviado à Universidade Nove de Julho, na tentativa de ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), na Linha de Pesquisa de Intervenção em Gestão e Práticas Educacionais (LIPIGES). Assim, compreender como algumas famílias se adequaram ao ensino remoto é uma tentativa de compreender os caminhos realizados para que o ensino não deixasse de acontecer e, de certa maneira, uma forma de continuar a existir como profissional da educação. Partilhar esses saberes é mostrar, aos meus colegas de classe e a toda a sociedade, que o nosso trabalho continua vivo, atuante e necessário.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2020, os reflexos da pandemia de covid-19 foram sentidos em todas as partes do mundo. No Brasil, a necessidade de isolamento social para mitigar a disseminação do vírus levou à suspensão das aulas presenciais e, por consequência, à implantação de um novo modelo de ensino, que exigiu de professores, crianças e suas famílias novos espaços, meios e modos de ensinar e aprender.

Partindo desse contexto e da realidade apresentada pela suspensão das aulas presenciais e pela implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no país, surgiram os seguintes questionamentos: os núcleos familiares que tinham, em sua composição, crianças em idade escolar, matriculadas¹ em escolas públicas de Educação Básica, tiveram a necessidade de reorganizar o cotidiano familiar para atender às necessidades do Ensino Remoto?

Diante dessas indagações, procuramos compreender se houve um processo de reorganização do cotidiano familiar — objeto deste estudo —, devido à suspensão das aulas presenciais, quais foram as adequações realizadas e como tais mudanças podem ter alterado a relação das famílias com a escola. Entendendo o ineditismo da situação no contexto da educação mundial, bem como o cenário atípico provocado pela mudança nas formas de ensino, a pesquisa justifica-se pelo interesse de oferecer aos profissionais da educação dados que possam auxiliar na identificação das estratégias formuladas pelo poder público para a continuidade do processo educacional durante a ausência das aulas presenciais e das táticas formuladas pelas famílias no intuito de garantir a participação de seus filhos/filhas nesse processo.

Dessa forma, traçamos, como objetivo geral, compreender se (e como) núcleos familiares, que tinham, em sua composição, crianças em idade escolar, matriculadas na Educação Básica em escolas públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental estaduais e municipais, precisaram adaptar o cotidiano familiar, atendendo a um modelo de ensino que exigiu novos tempos, espaços, meios e modos de aprender.

Como objetivos específicos, pretendemos: identificar quais foram as adequações realizadas no cotidiano familiar a partir da suspensão das aulas presenciais e do início do ensino remoto; e verificar quais foram as táticas (Certeau, 2014) utilizadas pelas famílias para

¹ Entendemos que o acesso à matrícula em uma unidade escolar não garante que a criança e/ou adolescente frequente as aulas ou realize as atividades propostas no contexto escolar. Portanto, nosso objetivo é verificar se, além de estarem matriculadas, as crianças participaram, de alguma forma, das atividades propostas durante o ensino remoto.

adaptação dos tempos, espaços, meios e modos de aprender para se adequar à nova rotina de estudos que, até então, era de competência escolar.

No campo metodológico, o presente trabalho faz uso dos retratos sociológicos, nos quais o indivíduo (LAHIRE, 2004, Prólogo XI) é “[...] definido pelo conjunto de suas relações, compromissos, pertencimentos e propriedades, passados e presentes”. Desse modo, buscamos identificar, por meio da elaboração dos retratos sociológicos, as táticas utilizadas pelas famílias para realizar uma atividade que esteve, até o início da pandemia, sob a tutela do Estado.

Os sujeitos desta pesquisa são as mães das crianças — mulheres que se tornaram responsáveis por auxiliar os filhos e acompanhar a realização das atividades escolares durante o ensino remoto — de três núcleos familiares, cujos filhos se encontravam matriculados em escolas públicas de Educação Básica no início da pandemia. Para tanto, com a finalidade de compreender a reorganização do cotidiano familiar no período em questão, foram realizadas entrevistas com essas mães e, a partir dos diálogos, elaboram-se os retratos sociológicos. Todas as famílias residem no município de Santo André, região metropolitana do Estado de São Paulo, onde houve a necessidade de adequação e reorganização das redes públicas de ensino, tanto municipal quanto estadual, nos anos de 2020 e 2021, para o atendimento dos alunos por meio do ensino remoto.

Os dados registrados, nos encontros e diálogos estabelecidos, foram analisados por meio dos retratos elaborados e sob a fundamentação teórica de autores que conceituam a diversidade dos contextos e dos sujeitos que os compõem na perspectiva da “ecologia de saberes” (SANTOS, 2010). Trata-se de elementos fundamentais para a compreensão das relações entre família e escola, bem como das adequações, mudanças ou alterações realizadas no cotidiano familiar durante a pandemia.

Portanto, para a realização da análise, foi de fundamental importância o estudo e a compreensão dos referenciais de Santos (2010), na categoria “sociologia das ausências”, com foco na apreciação dos sujeitos; de Certeau (2014), em cotidiano, táticas e estratégias; de Ball (2016), na abordagem do ciclo de políticas e atuação; e de Lahire (1997; 2004), acerca das reflexões sobre a sociologia disposicionalista e contextual. Com o auxílio desses teóricos, além da fundamentação teórica, traçamos a linha de argumentação que considera que as famílias não participaram do processo de formulação dos textos de políticas implementadas nesse período, mas que, apesar disso, precisaram criar táticas, tomando para si a responsabilidade de aplicação das atividades que, até então, estavam sob a chancela da escola.

1.1 ESTUDOS CORRELATOS

Nesta subseção, realizamos o levantamento de trabalhos já produzidos sobre o tema. Com a finalidade de verificar as pesquisas acadêmicas que discutem, de alguma forma, as implicações relacionadas ao fechamento das escolas que, conseqüentemente, poderiam gerar uma adequação do cotidiano familiar no período pandêmico, partimos de três eixos estruturantes: a organização do cotidiano familiar antes do período pandêmico; a relação entre família e as tarefas enviadas pela escola durante o ensino remoto; e a reorganização da rotina familiar em tempos de pandemia.

Logo, o objetivo desta etapa foi verificar pesquisas publicadas sobre as relações entre família e escola, bem como os trabalhos produzidos a partir da descoberta e da disseminação do coronavírus, o que ocasionou a necessidade de isolamento social, a suspensão das aulas presenciais e o processo de implantação do ensino remoto em todo o país.

Para tanto, buscamos no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ligada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e no Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Em outro momento, utilizamos o portal da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), com a finalidade de encontrar artigos que pudessem contribuir com a pesquisa, além dos trabalhos de conclusão. Foram utilizados como descritores: Ensino Remoto, Família, Pandemia e Covid -19. Para delimitar a busca e o refinamento dos dados, os descritores deveriam aparecer no título do trabalho, e as pesquisas deveriam terem sido publicadas na área da educação. Os resultados gerais são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1- Síntese das Pesquisas Correlatas/Total de Pesquisas – período de 2015 a 2022

Palavra-chave	BDTD		CAPES		SCIELO
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	Artigos
Ensino Remoto	13	2	186	-	22
Família	53	18	383	151	1004
Pandemia	4	1	66	15	238
Covid 19	3	1	145	55	8

Fonte: BDTD, Capes e SciELO (2015 a 2022).

A primeira vez que realizamos essa busca, em março de 2021, ainda no início do Mestrado, os resultados referentes aos descritores Ensino Remoto e Covid-19 eram irrisórios.

Na época, somente uma dissertação relacionada ao tema foi encontrada. No entanto, ao repetir o procedimento em janeiro de 2022, foi possível perceber um número maior de trabalhos acadêmicos e artigos produzidos neste último ano. Certamente, devido ao tema ter suscitado intensas discussões e muitas problemáticas em todas as partes do mundo.

Ao analisar os dados gerais dessa busca, percebemos que há um número razoável de trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) devidamente publicados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), relacionados aos descritores. Entretanto, ao fazer uma leitura mais minuciosa dos resumos dessas produções e ao verificar a área de pesquisa na qual se inseriam, concluímos que a maioria não se relacionava exatamente com a temática central do presente estudo. Grande parte das dissertações e teses estava associada às áreas da Saúde, Enfermagem, Tecnologia, Ciência e Matemática.

Além disso, muitos trabalhos tinham, como eixo central, a visão dos professores com relação ao ensino remoto, nos quais estudos de caso foram realizados para compreender como o fazer pedagógico esteve presente durante o período de suspensão das aulas presenciais. Outro tema bastante abordado foram as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e como elas foram utilizadas (e necessárias) na ocasião. Mesmo assim, a dissertação que mais se relacionava à temática aqui estudada — *“Eu sou mãe, não sou professora”: mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19”* — foi encontrada nesse portal.

Já no banco de dados de trabalhos acadêmicos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o número de publicações nas quais os descritores apareceram no título do trabalho foi menor. E assim como no portal da Capes, a maioria dos trabalhos apresentava, como foco, a visão de professores, gestores e demais especialistas ligados à educação. Nos dois portais, poucos estudos tinham a finalidade de pesquisar as percepções dos discentes durante o fechamento das escolas, e apenas um trabalho teve, como objetivo, escutar as famílias durante a pandemia.

Uma das hipóteses para o pequeno número de trabalhos sobre a percepção dos alunos e de suas famílias durante a pandemia pode ter sido a dificuldade de acesso a esses grupos ao longo do período de isolamento social, já que a “ponte” entre eles e os pesquisadores é, geralmente, a escola. Se essa hipótese pudesse ser comprovada, já teríamos um dado muito

importante: o fechamento das escolas aumentou o abismo entre a comunidade escolar e a academia².

No próximo quadro, relacionamos os dados das dissertações e teses que apresentaram maior relevância na construção desta pesquisa e, logo abaixo, um pequeno resumo desses trabalhos.

Quadro 2 - Síntese de dissertações e teses relacionadas aos descritores desta pesquisa.

Dissertação	BEZERRA, André Carlos. Escola e comunidade: um estudo sobre a participação das famílias na Escola de Ensino Fundamental e Médio Anastácio Alves Braga, Itapipoca, Ceará. 2020. 141f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.
Dissertação	NASCIMENTO, Paulo Henrique Albuquerque do. A escola é a segunda família e a família é a primeira escola: uma arqueogenealogia da parceria entre família e escola. 2017. 158f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza (CE), 2017
Dissertação	SALES, Ana Luiza Honorato de. “Eu sou mãe, não sou professora”: mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. 2021. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2021.
Tese	SANTOS, Maria de Fátima Teixeira dos. Os limites do teletrabalho e o cotidiano familiar: o que muda? 2020. 161 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
Tese	SILVA, Maria Lucia Spadini da. Participação da família na vida escolar dos filhos segundo o olhar dos gestores, familiares e educandos: um estudo de caso em uma escola pública da cidade de São Paulo. 2015. 114 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
Dissertação	WOLFF, Carolina Gil Santos. Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

Fonte: BDTD e Capes (2015 a 2022)

A dissertação de Sales (2021), intitulada *“Eu sou mãe, não sou professora”:* mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19, merece destaque, pois foi a única encontrada que pesquisou diretamente as percepções das famílias durante o ensino remoto. O trabalho teve como objeto de estudo as mediações familiares da relação das crianças com as atividades remotas propostas pelas escolas, durante a pandemia. Assim, procurou identificar as percepções das famílias pesquisadas a respeito dessas atividades, os principais desafios

² Na matéria “A oportunidade de criar pontes entre a universidade e a escola”, o professor José Marcos Couto Junior analisa um possível abismo entre o conhecimento universitário e o chão da escola, e propõe estratégias para aproximar a pesquisa e a prática escolar. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2294/a-oportunidade-de-criar-pontes-entre-a-universidade-e-a-escola>. Acesso em: agosto de 2021

enfrentados, as estratégias de mediação adotadas e possíveis aprendizados vivenciados nesse processo. A pesquisa registrou 207 respostas a um questionário *on-line* e foram realizadas 41 entrevistas (de modo virtual) com responsáveis por crianças matriculadas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, residentes na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Esse estudo é uma fonte importante, pois analisa diferentes estratégias adotadas pelas mediadoras, em sua maioria mães, a fim de possibilitar o melhor aproveitamento do ensino remoto pelas crianças.

Em *Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital*, Wolf (2020) discutiu como o currículo de uma sala de 5º ano do Ensino Fundamental foi adaptado e colocado em prática durante a suspensão das aulas presenciais. Porém, a autora estudou esse movimento de reestruturação em uma escola de classe média alta na cidade de São Paulo, o que se diferencia do objeto aqui estudado, que se propõe a analisar as alterações ocorridas nas famílias a partir do ensino remoto em escolas públicas. Nesse sentido, a pesquisadora evidenciou a rápida adaptação das aulas para plataformas de ensino mediado por tecnologia em famílias que já possuíam esses instrumentos ou nas quais a condição econômica possibilitou a rápida aquisição dos aparelhos. Mesmo em contextos diferentes, a pesquisa e a análise realizadas trouxeram contribuições importantes, pois acompanharam, por meio de reuniões virtuais e pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA), a participação das famílias no processo de reestruturação e adaptação ao novo formato de ensino.

Santos (2020), em sua tese de doutoramento, intitulada *Os limites do teletrabalho e o cotidiano familiar: o que muda?*, analisou: os possíveis efeitos do teletrabalho na vida pessoal e profissional do trabalhador; a nova dinâmica familiar com a entrada do trabalho no ambiente doméstico; se o teletrabalho trouxe vantagens ou desvantagens para os participantes; e quais os recursos usados pela família para adaptação ao novo modelo. Apesar de a presente pesquisa não estar vinculada ao trabalho exercido pelos responsáveis das crianças, é válido destacar que o isolamento social provocado pela pandemia mudou a relação de trabalho de muitas pessoas ao redor do mundo, e essa alteração pode ter causado consequências na organização familiar. Segundo dados do Ipea³, dos 74 milhões de pessoas que trabalhavam no país entre os meses de maio a novembro de 2020, 8,2 milhões (11%) exerceram suas atividades profissionais de forma remota. Nesse sentido, o estudo traz contribuições, visto que discute os recursos utilizados pelas famílias pesquisadas na adaptação ao novo modelo de trabalho.

³ Os dados utilizados no estudo do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) foram coletados por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre maio e novembro de 2020 e divulgada em 15 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/2021/07/trabalho-remoto-no-brasil-em-2020-sob-a-pandemia-do-covid-19-quem-quantos-e-onde-esta/>. Acesso em: agosto de 2021.

A tese de Silva (2015) — *Participação da família na vida escolar dos filhos segundo o olhar dos gestores, familiares e educandos: um estudo de caso em uma escola pública da cidade de São Paulo* —, apesar de ter sido realizada anteriormente ao período pandêmico, é relevante, pois apresenta, como instrumento metodológico, entrevistas realizadas com famílias de alunos, nas quais foi observada a participação efetiva delas no ambiente escolar. Os resultados da pesquisa apontaram que a participação da família na escola é compreendida como importante para melhorar o desempenho da criança.

A dissertação de Nascimento (2017), cujo título é *A escola é a segunda família e a família é a primeira escola: uma arqueogenealogia da parceria entre família e escola*, apresentou, como objeto de investigação, o funcionamento de uma parceria entre família e escola. Para tanto, focalizou o cenário da política pública de educação no Brasil, tomando, como recorte, alguns documentos de referência veiculados pelo Ministério da Educação (MEC) em seus modos de designar e estabelecer funções à escola e à família, no que diz respeito aos seus papéis no campo da educação formal, bem como nas suas relações com o meio social de modo mais amplo. As análises e questionamentos sobre os modos de designar e estabelecer funções tanto à escola quanto à família, determinadas pelas políticas públicas, também são fundamentais em nosso trabalho.

Para finalizar este primeiro bloco, mencionamos a dissertação de Bezerra (2020) — *Escola e comunidade: um estudo sobre a participação das famílias na Escola de Ensino Fundamental e Médio Anastácio Alves Braga, Itapipoca, Ceará* —, um estudo de caso cujo objetivo geral foi identificar e analisar os motivos da baixa participação das famílias nas ações da escola. Com os objetivos específicos de descrever a participação do núcleo familiar nas ações e projetos da referida escola, analisar os fatores associados a participação exígua e propor ações que ampliem a participação de pais, responsáveis, alunas(os), professores e funcionários nas decisões e projetos desenvolvidos pela instituição, com vistas a propor mudanças nesse cenário.

Dando prosseguimento à revisão de literatura, realizamos o levantamento de artigos publicados sobre o tema no banco de buscas da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Apesar do número não ser extenso, todos os trabalhos fazem referência ao período de suspensão das aulas e à implantação do ensino remoto emergencial, motivada pelas medidas de isolamento social. Entretanto, a maioria tem como objeto de discussão o papel dos profissionais da educação, bem como as dificuldades e possibilidades diante dessa nova forma de ensino.

Embora as análises acerca da relação dos profissionais da educação com o ensino remoto sejam de suma importância para a elaboração desta pesquisa, damos maior atenção aos artigos que utilizaram dados referentes às famílias ou aos discentes. Isso porque entendemos

que podem trazer mais evidências sobre o objeto de nosso trabalho, que é a reorganização do cotidiano familiar em tempos de pandemia.

Dos artigos selecionados, três apresentaram as famílias como sujeitos da pesquisa e forneceram dados de como se adaptaram à nova realidade. Outros dois analisaram como os discentes avaliavam o ensino remoto e forneceram dados a respeito de possíveis adaptações na organização da rotina para manutenção dos hábitos de estudo. No quadro abaixo, relacionamos as produções que mais contribuíram para a elaboração da presente pesquisa.

Quadro 3 - Síntese de artigos relacionadas aos descritores desta pesquisa

Artigo	ALMEIDA, Livia Mello Lopes. CAVALCANTE, Luiza Alves. MELLO, Ana Rita Gonçalves Ribeiro de Mello. O que dizem as famílias? Breve reflexão sobre ensino remoto em tempos de pandemia. Brazilian Journal of Development , Curitiba, v.7, n.2, p.19646-19658, feb. 2021.
Artigo	ARRUDA, Robson Lima de. Prefiro a escola: percepções de alunos e familiares sobre o ensino remoto. EmRede - Revista De Educação a Distância , v. 8, n. 1, 16 jul. 2021.
Artigo	GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MULLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. Educ. Pesqui. , São Paulo, v. 46, e238077, 2020
Artigo	LUNARDI, Nataly Moretzsohn Silveira Simões; NASCIMENTO, Andrea; SOUSA, Jeff Barbosa de; SILVA, Núbia Rafaela Martins; PEREIRA, Teresa Gama Nogueira Pereira; FERNANDES, Janaína da Silva Gonçalves. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. Educação & Realidade , Porto Alegre, v. 46, n. 2, e106662, 2021.
Artigo	SILVA, Ana Carolina Oliveira; SOUSA, Shirlaine de Araújo; MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. Dialogia , São Paulo, n. 36, p. 298-315, set./set. 2020
Artigo	VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. Aulas remotas em tempos de covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. Revista @ambienteeducação , [S.l.], v. 13, n. 2, p. 47-60, jun. 2020.

Fonte: Scielo (2015 a 2022).

Almeida, Cavalcante e Mello (2021), em *O que dizem as famílias? Breve reflexão sobre ensino remoto em tempos de pandemia*, analisaram a dinâmica da Educação Especial na perspectiva da família dos educandos, durante a vigência do ensino remoto. No município de Mesquita-RJ, por meio da Gerência de Educação Especial, formou-se um Grupo de Trabalho (GT) voluntário com professores de Educação Especial, subdividido em três eixos para melhor pesquisar e compreender a nova realidade educacional: o que diziam os alunos; o que diziam as famílias; e o que diziam as legislações. Dessa forma, deu-se voz aos vários agentes envolvidos no processo educacional para refletir melhor sobre a nova realidade, buscando aplicações mais interessantes e pertinentes aos discentes.

No artigo *Prefiro a escola: percepções de alunos e familiares sobre o ensino remoto*, Arruda (2021) analisou a avaliação realizada por alunos e familiares de uma turma do Ensino

Fundamental sobre o Ensino Remoto Emergencial, em uma escola pública municipal do estado de Pernambuco, no ano de 2020. Os dados foram coletados em reuniões remotas entre família e escola, realizadas por meio de chamadas de vídeo pelo aplicativo WhatsApp. Nelas, foram apresentadas as percepções dos participantes acerca do ano “pandêmico”, das aulas remotas, bem como da aprendizagem. Os resultados ressaltaram a relevância da escola como instância de socialização e de aprendizagens múltiplas, além de evidenciarem a necessidade de ampliar a relação entre família e escola durante e após a pandemia.

Em *A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia*, Guizzo Marcello e Muller (2020) utilizaram seis cenas — retiradas de matérias de jornais, imagens de redes sociais e arquivos de áudio extraídos de aplicativos de mensagem — que expressam a reinvenção do cotidiano das famílias para analisar, por meio das noções de estratégias e táticas de Michel de Certeau, três dimensões específicas: a relação da família com a tecnologia, com a escola e com suas crianças, sob o fio argumentativo do deslocamento.

Lunardi *et al.* (2021) desenvolveram a pesquisa *Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais*, cujo objetivo foi compreender as representações sociais de pais sobre suas dificuldades, bem como as estratégias utilizadas nas aulas remotas oferecidas aos seus filhos. Do estudo, participaram 147 pais/responsáveis de filhos em situação de ensino remoto. Os resultados apontaram dificuldades com internet, administração do tempo, concentração e conciliação do estudo/trabalho.

Em *O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios*, Silva, Sousa e Menezes (2020) buscaram compreender a visão de 144 discentes brasileiros sobre o Ensino Remoto Emergencial. Por meio de questionário *on-line*, os alunos apontaram insatisfação quanto ao acesso à internet e ao modelo de ensino, que comprometeria a qualidade do ensino. No entanto, também apontaram benefícios como a flexibilidade de horários e a diminuição de gastos.

O artigo *Aulas remotas em tempos de covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação*, de Vercelli (2020), teve, por objetivo, apresentar a percepção de discentes sobre aulas remotas ocorridas em um Programa de Mestrado Profissional em Educação. A pergunta orientadora do estudo foi: Quais são as percepções dos discentes de um Programa de Mestrado Profissional em Educação a respeito das aulas remotas que passaram a frequentar em função da pandemia do Covid-19? O instrumento de coleta de dados foi um questionário composto por 10 questões, respondidas por 12 discentes. Os resultados revelaram que as aulas remotas foram consideradas positivas, apesar de também considerarem essencial o relacionamento presencial.

Ao finalizar a revisão de literatura, foi possível perceber que os trabalhos selecionados procuram analisar como os profissionais da educação, as crianças e/ou os adultos responsáveis por elas lidaram com a nova modalidade de ensino, evidenciando táticas e estratégias para manter o vínculo entre docentes e discentes. Outro ponto de análise é a maneira como esse vínculo foi mantido, identificando potencialidades e dificuldades de acesso às novas propostas de ensino e aprendizagem durante o período de suspensão das aulas presenciais, a saber: a organização da rotina e do local de trabalho e estudo; as conversas e o acompanhamento das atividades dos filhos; e o acesso a recursos digitais.

Ainda sobre as potencialidades e as dificuldades, os estudos mostram que elas se relacionam aos segmentos sociais, ao se adequarem à nova demanda trazida pelo modelo de ensino remoto emergencial (ERE). Ademais, as pesquisas propõem a ampliação dessa discussão na sociedade, já que as modalidades de ensino a distância deverão se manter presentes em nosso cotidiano, mesmo após o final o ciclo pandêmico. Acerca dessa problemática, especificamente na Educação Básica:

[...] Nesse caso, os problemas começam desde o acesso a essa modalidade de ensino, caracterizada principalmente pela falta de preparo (estrutural, operacional e econômico) dos discentes e pais para essa modalidade de ensino, que nem sempre podem arcar com as despesas de internet e aparelhos eletrônicos para o ensino digital. Outro problema é a adesão descontínua dessa modalidade no país. (SILVA *et al.*, 2020, p.300)

Ainda sobre os trabalhos correlatos, é possível verificar que os autores apresentam informações sobre o ensino remoto enquanto modalidade de ensino, que serão de grande valia para a análise aqui proposta. No entanto, dissertações e artigos que discutem especificamente as alterações provocadas no cotidiano das famílias após a implantação do ensino remoto ainda são poucos, provavelmente pelo curto espaço de tempo em que a problemática nos foi apresentada.

Cabe mencionar, mais uma vez, a pesquisa de Sales (2021) que, embora seja uma importante fonte de pesquisa, como a própria autora afirma, se deparou com várias dificuldades durante a elaboração do trabalho, dentre as quais a principal talvez esteja relacionada à metodologia aplicada, pois necessitava de que os participantes possuíssem equipamentos tecnológicos e acesso à internet para a possível participação. Nesse caso, a preocupação é que as famílias de baixa renda, que não tinham acesso a esses instrumentos, não tenham sido contempladas:

[...] há de se considerar alguns limites da investigação. Dentre os principais estão: o ineditismo da situação e a necessidade de a pesquisa ocorrer simultaneamente aos fatos, que eram incertos para a pesquisadora e para as(os)

pesquisadas(os); a limitação dos referenciais teóricos, que não permitiram o diálogo direto com outras pesquisas acadêmicas a respeito da mesma temática; e a limitação dos instrumentos utilizados e formas de divulgação da pesquisa, que restringiram o perfil das(os) participantes e a diversidade de realidades retratadas. Assim, ressaltamos que os resultados aqui apresentados não são passíveis de generalização, mas acreditamos que poderão ser úteis para gerar reflexões e ser base para novas pesquisas em outros contextos (SALES, 2021, p. 163).

Da mesma forma, todos os outros trabalhos utilizaram questionários e/ou entrevistas *on-line* como recurso metodológico para coleta e análise de dados. Obviamente porque foram realizados em um período no qual o isolamento social era necessário e primordial na garantia da segurança de todos.

Em janeiro de 2022, quando 79,1% dos adultos já tinham recebido a primeira dose da vacina e 69,9% estavam totalmente imunizados⁴, deparamo-nos com um novo estágio no período pandêmico, o que possibilitou a flexibilização das regras de isolamento social, ainda que fosse preciso seguir as medidas sanitárias para um contato seguro.

Na mesma época, felizmente, as crianças também passaram a receber o imunizante⁵, o que possibilitou vislumbrar um retorno mais viável e seguro às atividades escolares de forma presencial.

A partir deste novo cenário, procuramos acessar as famílias de forma presencial, buscando um relato mais aprofundado das modificações ocorridas no cotidiano familiar, a partir do momento em que as aulas presenciais foram interrompidas, ampliando os perfis dos participantes e a diversidade de realidades retratadas, possibilitando uma análise individual sobre esse período da história da educação mundial.

1.1.1 Estrutura do trabalho

O objetivo desta introdução foi contextualizar o cenário no qual a pesquisa se desenvolveu. Para tanto, arrolamos os trabalhos correlatos que melhor contribuíram para nos aproximar do objeto de estudo. Em virtude do ineditismo da situação, a temática não dispunha de ampla literatura prévia a ser revisada. Por esse motivo, os artigos realizados no período foram importantes instrumentos de análise. Assim, justificamos a importância de verificar se as

⁴ Vacinas contra o coronavírus. Dados disponíveis em: <https://ourworldindata.org/covid-vaccinations?country=BRA> (23/01/2022). Acesso em: 15 agosto de 2021.

⁵ Em 16 de janeiro de 2022 iniciou-se a vacinação infantil no Brasil. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/01/17/inicio-da-vacinacao-de-criancas-contracovid-19-repercutentre-os-senadores-1>. Acesso em: 15 agosto de 2021.

famílias precisaram adequar a rotina cotidiana para atender às demandas do ensino remoto, de identificar quais táticas foram utilizadas para a efetivação dessas adequações e de compreender se elas levaram a alterações nas relações entre escola e família.

Na segunda seção, apresentamos, de forma breve, a história do novo coronavírus e, por meio de dados de relatórios de pesquisas realizadas por diversas instituições (governamentais, de saúde, universidades e meios de comunicação), mostramos como a pandemia de covid-19 afetou a vida das pessoas em muitos aspectos, especialmente na educação, respondendo ao primeiro questionamento deste estudo, que procura compreender se houve readequação no cotidiano familiar durante o período pandêmico. Muito embora a educação a distância com atividades remotas faça parte do processo de ensino há algum tempo, o ensino remoto ocasionado pela ausência das aulas presenciais se configurou de maneira diferente durante a pandemia, intensificando-se nos momentos de isolamento social.

O referencial teórico, elaborado a partir do estudo de autores que conceituam a diversidade dos contextos e dos sujeitos que o compõem como elementos fundamentais para a compreensão das relações no cotidiano, é discutido na terceira seção. Nela, também nos debruçamos sobre a metodologia usada, desde o contato com os participantes até os processos envolvidos na elaboração e análise dos retratos sociológicos.

Na quarta seção, elaboramos um breve resumo das transformações na história social da família, analisando os conceitos que se relacionam à estrutura familiar contemporânea e o papel da mulher nessa instituição na sociedade atual. Em destaque, apresentamos os textos biográficos construídos a partir das entrevistas biográficas realizadas com as famílias, bem como a análise dos retratos sociológicos, nos quais identifiquei a reorganização do cotidiano familiar em tempos de pandemia e as táticas utilizadas para a realização das atividades propostas pela escola durante o ensino remoto. Por meio dos retratos sociológicos, buscamos analisar a relação das famílias nos desafios vivenciados durante a suspensão das aulas presenciais. O perfil socioeconômico das famílias pesquisadas, assim como a descrição das residências nas quais as entrevistas foram realizadas também compõem a seção.

Nas considerações finais, retomamos os objetivos iniciais e destacamos os principais pontos discutidos ao longo da dissertação. Ponderamos a respeito dos papéis da família e da escola evidenciados pela conjuntura de pandemia e refletimos sobre as mudanças que a situação de ensino remoto gerou tanto na vida das famílias como nas perspectivas dessas sobre a escola.

Por fim, apresentamos uma proposta de diálogo a ser realizada com os educadores e a comunidade escolar, com o objetivo de ampliar a discussão sobre o acesso e a formulação de políticas públicas para a Educação em nosso país.

2 COVID-19: A PANDEMIA DO SÉCULO XXI

Nesta seção, apresentamos o contexto pandêmico em que essa pesquisa foi desenvolvida. Mais especificamente, recapitulamos, de forma breve, a história do novo coronavírus e, por meio de dados de relatórios de pesquisas realizadas por diversas instituições (governamentais, de saúde, universidades e meios de comunicação), demonstramos como a pandemia de covid-19 afetou a vida das pessoas em muitos aspectos, em especial na educação, em pleno século XXI.

2.1 MEDO, INCERTEZA E ISOLAMENTO SOCIAL

No dia 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) informou à comunidade mundial os vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China. Aproximadamente uma semana depois, em janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram a identificação do vírus responsável pela enfermidade. Era uma nova cepa de coronavírus, denominada posteriormente SARS-CoV-2, e que ainda não havia sido identificada em humanos. O coronavírus é uma família de vírus, presente em diversas espécies de animais, sendo a segunda principal causa de resfriados (após os rinovírus). No entanto, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em seres humanos⁶.

A doença provocada pelo novo tipo de vírus foi denominada covid-19 e, devido ao seu alto grau de contágio, à sua fácil disseminação e à variedade de sintomas afetando especialmente o trato respiratório — o que a torna potencialmente letal⁷—, a OMS, ainda em janeiro do mesmo ano, declarou o surto da doença como uma emergência de saúde pública de importância internacional. Dois meses depois, em 11 de março de 2020, quando já haviam sido registrados mais de 118.000 casos em 114 países ao redor do mundo⁸, a OMS declarou o surto de coronavírus como uma pandemia global.

Um ano e dez meses depois, em janeiro de 2022, a OMS contabilizou mais de 364 milhões de casos da doença ao redor do mundo, sendo que mais de 5 milhões e 600 mil pessoas perderam a vida em razão de complicações relacionadas à covid-19. Somente no Brasil, foram notificados 25 milhões, 214 mil casos e 626 mil pessoas faleceram por conta da doença. Em

⁶ Dados da Organização Pan-Americana/Organização Mundial da Saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 10 jan. de 2022.

⁷ Dados do Ministério da Saúde do Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/>. Acesso em: 10 jan. de 2022.

⁸ Dados do Our World in Data: University of Oxford. Disponível em: <https://ourworldindata.org/>. Acesso em: 10 jan. de 2022.

outubro de 2021, o país já apresentava a triste marca de segundo lugar em óbitos causados pelo novo coronavírus e o terceiro com maior número de casos confirmados no mundo. Com 2,7% da população mundial, esses números apontavam que o Brasil era responsável, na época, por 9,1% de todos os casos confirmados e 12,4% de todas as vítimas da covid-19⁹.

Segundo informações publicadas no *site* do Ministério da Saúde do Brasil¹⁰, o vírus pode se propagar de pessoa para pessoa por meio de gotículas do nariz ou da boca, que se espalham quando alguém doente tosse ou espirra. A exposição ao vírus por meio de objetos ou superfícies contaminadas, ou de contato pessoal, como aperto de mão, beijo ou abraço, seguida de contato com a boca, nariz ou olhos são as formas mais comuns de transmissão.

Para se proteger do contágio da doença e mitigar sua disseminação, a sociedade mundial foi orientada a intensificar hábitos de higiene como a lavagem das mãos com água e sabão, a limpeza de objetos compartilhados com desinfetante à base de álcool e a utilização de máscaras respiratórias. Além disso, foram recomendados pela OMS o distanciamento social de, ao menos, um metro e meio entre as pessoas e o isolamento social. No Brasil, a lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, determinou as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus no âmbito federal.

Art. 2º Para fins do disposto nesta Lei, considera-se:

I - isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus;

e
II - quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus (BRASIL, 2020).

Dessa forma, a pandemia de covid-19 provocou intensas modificações nos hábitos cotidianos e na maneira de as pessoas se relacionarem. O estudo *COVID-19, isolamento social e sofrimento psíquico: fatores mediadores*, realizado pelo Núcleo de Estudos em Neurociências e Comportamento e pelo Núcleo de Estudos em Práticas Psicossociais e Saúde, da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará¹¹, mostrou os efeitos da solidão

⁹ Dados do Conselho Nacional de Secretários de Saúde. Disponível em: <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>. Acesso em: 11 jan. 2022.

¹⁰ O que é o coronavírus. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: jan. 2022.

¹¹ COVID-19, isolamento social e sofrimento psíquico: fatores mediadores. Disponível em: <https://www.unifesspa.edu.br/unifesspa-na-midia/4843-pesquisa-da-unifesspa-mostra-como-o-isolamento-social-impactou-a-saude-mental->

e do consumo de informação na mídia sobre o sofrimento psicológico durante a pandemia. Realizada entre maio e agosto de 2020, a pesquisa procurou identificar os sentimentos e as emoções vivenciados pelos participantes ao longo do isolamento.

Nesse período de incertezas sobre o isolamento social, os pesquisadores observaram um aumento dos sentimentos de ansiedade, preocupação, tristeza e estresse. Ademais, descobriram que a maioria das pessoas que se isolaram de maneira mais intensa (76,9% das mulheres e 58% dos homens) apresentava muitos sintomas de sofrimento psicológico, incluindo ansiedade e depressão.

Os dados da segunda edição da pesquisa *Juventudes e a Pandemia do Coronavírus*, feita pelo Conselho Nacional da Juventude (Conjuve)¹², também mostraram os impactos na saúde física e mental de pessoas de 15 a 29 anos no país. Divulgado em maio de 2021, o estudo indicou que a pandemia afetou de maneira preocupante a saúde emocional e física dos jovens brasileiros. Seis a cada 10 jovens relataram ter sentido ansiedade e feito uso exagerado de redes sociais durante a pandemia. Outros 51% disseram que sentiram exaustão ou cansaço e 40% tiveram insônia ou distúrbios de peso.

Além disso, os dados revelaram o crescimento da proporção de jovens que pensaram em parar de estudar. De acordo com a pesquisa, que ouviu 68 mil jovens pelo país, 43% deles afirmaram que pensaram em desistir dos estudos, e cerca de dois mil entrevistados afirmaram ter trancado a matrícula de estudos durante a pandemia.

Realizada entre os dias 24 de abril e 08 de maio de 2020, a *ConVid Pesquisa de Comportamentos*, coordenada pelo Instituto de Comunicação e Informação em Saúde (Icict/Fiocruz)¹³, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), procurou identificar e descrever as mudanças nas atividades de rotina, na situação de trabalho e rendimento, nos cuidados à saúde e comportamentos saudáveis, bem como avaliar o estado de ânimo dos brasileiros ao longo do isolamento social. Aumento de peso, diminuição na prática de atividade física, elevação no consumo de bebidas alcoólicas e tabaco, além de maior percepção de estresse são alguns dos resultados obtidos.

das pessoas#:~:text=Eles%20descobriram%20que%20a%20maioria,intensa%20apresentavam%20bem%20menos%20sintomas. Acesso em: 17 jan. 2022.

¹² Juventude e a pandemia de Coronavírus. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/>. Acesso em: 17 jan. 2022.

¹³ ConVid Pesquisa de Comportamentos. Disponível em: <https://convid.fiocruz.br/index.php?pag=publicacoes>. Acesso em: jan. 2022.

O estudo, realizado com 44 mil adultos, apontou que cerca de 40% das pessoas entrevistadas relataram dificuldades em grau moderado e intenso para realização das atividades de rotina e de trabalho. Em relação ao trabalho doméstico, mais de um quarto das mulheres (26%) relatou aumento intenso. Em relação aos rendimentos, 55% das pessoas relataram diminuição da renda familiar e 7% ficaram sem rendimento. As perdas de rendimento se agravaram na população mais pobre, com renda *per capita* inferior a meio salário-mínimo. Em relação à situação de trabalho, 3% perderam o emprego e 21% ficaram sem trabalho.

A pesquisa ainda identificou que a atividade física foi muito afetada pela pandemia: no total da população, 62% não estavam fazendo nenhum tipo de atividade física. Além disso, de todos os entrevistados, 12% eram fumantes. Entre eles, quase 23% aumentaram cerca de dez cigarros por dia, e 5% aumentaram mais de 20 cigarros por dia. Com relação às mulheres, o percentual de aumento de cerca de dez cigarros por dia (29%) foi maior que o percentual entre os homens (17%). Na totalidade da população, 18% relataram aumento no uso de bebidas alcoólicas durante a pandemia, similar para homens e mulheres.

O mesmo estudo foi estendido para o público adolescente — *ConVid Adolescentes – Pesquisa de Comportamentos* —, entre os dias 27 de junho e 17 de setembro de 2020, e procurou investigar as mudanças na rotina, nos estilos de vida, nas relações com familiares e amigos, nas atividades escolares, nos cuidados à saúde e no estado de ânimo dos jovens entre 12 e 17 anos. A pesquisa identificou que, durante a pandemia, 48,7% dos adolescentes do país sentiram preocupação, nervosismo ou mau humor¹⁴.

Acerca das atividades do cotidiano, verificou-se aumento no consumo de doces e congelados, bem como do sedentarismo: o percentual de jovens que não faziam 60 minutos de atividade física em nenhum dia da semana, antes da pandemia, era de 20,9% e passou a ser de 43,4%. Setenta por cento dos brasileiros de 16 a 17 anos passaram a ficar mais de 4 horas por dia em frente ao computador, *tablet* ou celular, além do tempo das aulas *on-line*. Além disso, 23,9% dos jovens entre 12 e 17 anos começaram a ter problemas no sono, e 59% sentiram dificuldades para se concentrar nas aulas a distância.

Diante da situação de pandemia e dos dados analisados em diversas pesquisas é possível constatar que o isolamento social provocou mudanças na vida cotidiana e nas relações pessoais de uma parcela expressiva da população. Verificar se essas alterações também levaram

¹⁴ ConVid Adolescentes – Pesquisa de Comportamentos. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/pesquisa-da-fiocruz-aponta-os-impactos-da-pandemia-na-rotina-dos-adolescentes-brasileiros>. Acesso em: 18 jan. 2022.

a adaptações na rotina familiar relacionadas aos hábitos de estudos das crianças e adolescentes é importante para compreender como a educação se fez presente naquele momento.

2.1.1 Do isolamento social à suspensão das aulas presenciais

Como já dissemos, desde dezembro de 2019, a população mundial já acompanhava, pelos diversos meios de comunicação, a disseminação da covid-19, que teve seus primeiros relatos na cidade de Wuhan, na China. No Brasil, o primeiro caso foi confirmado no dia 26 de fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo¹⁵. A única estratégia viável e conhecida para barrar a disseminação do vírus e evitar o contágio, até aquele momento, era o isolamento social.

Diante dessa situação, os governantes de vários países do mundo optaram por manter em funcionamento presencial somente as atividades consideradas essenciais à manutenção da saúde e da vida. Todas as outras, consideradas não essenciais, deveriam continuar de modo não presencial.

Dessa forma, inesperadamente, a pandemia impôs uma nova realidade à sociedade de modo geral. Para os profissionais da área da educação, essa nova realidade incluiu a suspensão das aulas presenciais e a adequação de novos espaços, meios e estratégias de ensino. Em março de 2020, o Governo Federal publicou o decreto nº 6/2020, seguido da maioria dos governos estaduais, considerando estado de calamidade pública¹⁶ e suspendendo as atividades presenciais em serviços não essenciais, incluindo a educação. Com a implementação dos decretos, esses atores vivenciaram uma situação atípica no país, que exigiu de todos uma mudança nas maneiras de viver e conviver.

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, Portaria nº 343, de 17 de março de 2020a).

Artigo 4º – No âmbito de outros Poderes, órgãos ou entidades autônomas, bem como no setor privado do Estado de São Paulo, fica recomendada a suspensão de:

I – aulas na educação básica e superior, adotada gradualmente, no que couber; (BRASIL, Decreto Nº 64.862, de 13 De Março de 2020b)

¹⁵ Coronavírus: Brasil confirma primeiro caso da doença. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>. Acesso em: 16 jan. 2022.

¹⁶ Quais são as medidas adotadas por cada estado brasileiro contra o coronavírus. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/01/quais-sao-as-medidas-adotadas-por-cada-estado-brasileiro-contra-o-coronavirus>. Acesso em: 16 jan. 2022.

Estudos realizados pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) apontam que 2020 foi o ano em que ocorreu a maior ruptura educacional da história. No auge da pandemia, quase 1,6 bilhão de estudantes deixaram as salas de aula em mais de 190 países do mundo, o que representava 90% da população estudantil mundial. A interrupção da educação aumentou de forma dramática as desigualdades de aprendizagem em todo o mundo¹⁷.

Um levantamento realizado pela Folha de S. Paulo e publicado em agosto de 2020, a partir de dados fornecidos pelas Secretarias Municipais de Educação, apurou que os alunos do Ensino Fundamental matriculados em escolas públicas nas capitais dos estados ficaram meses sem aula ou orientação dos professores. Em 14 das 27 capitais, os estudantes ficaram 35 dias ou mais sem nenhum tipo de atividade remota. Brasília levou 123 dias para oferecer algum tipo de ensino remoto. Em Belo Horizonte (MG), foram 90 dias e, em São Luís (MA), ele sequer havia começado à época da reportagem. Somente em oito capitais, os alunos tiveram acesso ao ensino remoto imediatamente após a suspensão das aulas ou a antecipação do recesso: Manaus, Belém, Macapá, Salvador, São Paulo, Cuiabá, Vitória e Curitiba¹⁸.

Nesse contexto, os professores foram obrigados a recriar a docência e tiveram de rever os modos de se organizar e de propor ações educativas no processo de ensino e aprendizagem, como forma de manter o vínculo com os seus alunos e a continuidade do processo de ensino. Muitos profissionais não souberam, de início, o que e como fazer para manter o processo educativo ativo, e isso lhes trouxe angústias e questionamentos.

A pesquisa *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de Coronavírus*¹⁹, realizada pelo Instituto Península, verificou que 83% dos professores brasileiros ainda se sentiam nada ou pouco preparados para o ensino remoto aproximadamente seis semanas após o início do isolamento social. Outro dado importante é que 88% dos profissionais entrevistados afirmaram que nunca haviam dado aulas de forma virtual antes da pandemia. A pesquisa foi realizada com 7.734 mil professores de todo o país, entre os dias 13 de abril e 14 de maio de 2020.

¹⁷ Como a coalizão global de educação da Unesco está lidando com maior interrupção da aprendizagem da história. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interruptao-da>. Acesso em: 17 jan. 2022.

¹⁸ Alunos da rede pública ficam meses sem atividade remota. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/08/alunos-da-rede-publica-ficam-meses-sem-atividades-remotas-na-pandemia.shtml>. Acesso em: 17 jan. 2022.

¹⁹ A pesquisa foi realizada com 7.734 mil professores brasileiros entre os dias 13 de abril e 14 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-professores-ainda-se-sentem-despreparados-para-ensino-virtual-2/>. Acesso em: 17 jan. 2022.

Já a pesquisa *Trabalho docente em Tempos de Pandemia*²⁰ apontou que 89% dos professores não tinham experiência em dar aulas em sistema remoto, sendo que 21% julgavam ser muito difícil lidar com as tecnologias digitais, e 42% afirmavam não ter tido treinamento e seguiam aprendendo por conta própria quando os dados foram coletados — entre os dias 8 e 30 de junho de 2020.

No entanto, em um curto espaço de tempo, redes sociais de troca de mensagens passaram a ser utilizadas como salas de aula e, assim, começaria o que chamamos hoje de ensino remoto. Em artigo que procurou discutir os limites e possibilidades da atuação docente durante o processo de pandemia, Ferreira e Barbosa (2020, p. 5) deram voz a esses profissionais por meio de suas próprias narrativas, mostrando que o novo modelo de ensino pode ter contribuído para reduzir os impactos do fechamento repentino das escolas, mas também trouxe muitos desafios:

O celular vibra anunciando nova mensagem. Já não quero atender mais. Ao longo do dia, ele não parou. Alunos com dúvidas sobre as aulas remotas, famílias querendo ajuda para preencher os questionários que precisam ser respondidos, a “escola” anunciando outros afazeres, colegas querendo conversar para aliviar o cansaço e trocar experiências. O stress me domina. Acumular as funções docentes em home office com as demandas da casa em office home parece ressaltar minha incompetência como profissional, mãe e mulher.

Mas, se até os profissionais da educação foram “pegos de surpresa” e não se encontravam preparados para todas as mudanças, o que podemos dizer das famílias — mães, pais, avós, avôs ou tutores legais —, às quais restou o trabalho de fazer com que as crianças realizassem as tarefas enviadas pela escola? É possível afirmar que essas famílias estavam preparadas para as mudanças que ocorreriam a partir da suspensão das aulas presenciais? Será que suas rotinas foram alteradas? Elas tiveram tempo, meios e conhecimento para ensinar a seus filhos as tarefas enviadas pela escola?

Uma pesquisa do Atlas Político, encomendada pelo jornal *El País*²¹ e publicada em maio de 2021, apontou que 74% das mães brasileiras afirmaram que o trabalho doméstico e os cuidados com os filhos aumentaram por conta da suspensão das aulas presenciais. A maioria

²⁰ Realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade de Minas Gerais (Gestrado/UFGM) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a pesquisa foi realizada com 15.654 docentes das redes públicas da Educação Básica em todo o Brasil. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020/>. Acesso em: 17 jan. 2022.

²¹ Pesquisa Atlas. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-05-11/80-das-maes-brasileiras-se-sentem-cansadas-com-as-responsabilidades-domesticas-na-pandemia-entre-pais-indice-e-48.html>. Acesso em: 17 jan. 2022.

delas, cerca de 80%, também afirmou que havia um sentimento de esgotamento e cansaço provocado pelas alterações na rotina durante a pandemia. O estudo foi realizado com 1.425 pessoas, sendo pais e mães com filhos de até 12 anos de idade, de todas as regiões do país.

O Grupo de Trabalho Educação Especial e Pandemia 2020, do município de Mesquita, no Rio de Janeiro, publicou um artigo analisando os dados de um estudo realizado em escolas municipais a partir do eixo: O que dizem as famílias? Breve reflexão sobre o ensino remoto. No estudo, 50% das mães pesquisadas disseram estar cansadas quando a pergunta se referia ao sentimento em relação às aulas *on-line*.

O relatório de pesquisa realizado pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, cujos dados constam do *e-book Mães na pandemia*²² mostrou que 83,8% das mães de crianças em idade escolar sentiram maior sobrecarga de trabalho, relacionado aos cuidados com os filhos. O levantamento indicou que 26,7% delas apresentaram sintomas de ansiedade, 39% tiveram sintomas de estresse pós-traumático e 25% demonstraram sintomas depressivos. Esses dados podem nos ajudar a compreender os efeitos provocados pelas alterações na rotina familiar durante a pandemia.

Com relação à rotina escolar, receber roteiros de estudo, atividades remotas e tirar dúvidas por redes sociais de mensagens não era uma prática escolar até então. Quando, meses depois, as aulas síncronas começaram a se efetivar na prática, a escola passou a invadir a casa das crianças. Muitas mães, pais, irmãos e avós deixaram seu lugar de familiares para se transformarem em tutores ou em auxiliares dos professores no novo modelo de ensino. Porém, inúmeras crianças não puderam contar com a ajuda de um responsável nas tarefas propostas pelo ensino remoto, já que muitos adultos não tiveram condições de parar de trabalhar e cumprir o isolamento social. Nesses casos, vários alunos tiveram de seguir estudando sozinhos.

Em coletânea publicada pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, os autores procuraram analisar as relações entre o ensinar e aprender ao longo do isolamento. Em um dos artigos, a pesquisadora utilizou narrativas de experiências reais com as famílias de estudantes de escolas portuguesas para mostrar a alteração na rotina após a suspensão das aulas presenciais:

17 de março de 2020 | terça-feira - Dormi quatro horas. Passei o dia de ontem a organizar os materiais e as atividades dos miúdos, a tentar resolver os problemas tecnológicos deles, a enviar evidências do trabalho aos professores,

²² Mães na pandemia - *e-book*. Disponível em: <https://thinkeva.com.br/wp-content/uploads/2021/05/e-book-think-eva-maes-na-pandemia.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

a cozinhar, a limpar e a não conseguir trabalhar nem um terço do que precisava. Consegui trabalhar um pouco a partir das 22h30, depois de deitar os três, e acordei às 5h00, para conseguir adiantar o trabalho antes de eles acordarem e começar tudo de novo. Estou exausta... (ALVES, 2020, p. 70).

Assim, identificar quais foram as alterações na rotina familiar a partir da suspensão das aulas presenciais e início do ensino remoto, bem como as táticas utilizadas pelas famílias para adaptação dos tempos, espaços e modos de aprender é importante instrumento para a reformulação de práticas pedagógicas a serem utilizadas tanto em períodos de aula presencial quanto em possíveis novos momentos de suspensão das aulas no futuro.

2.1.2 Ensino remoto emergencial: solução ou distanciamento do problema?

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi estabelecido como solução temporária no contexto da pandemia de covid-19, com o objetivo de permitir a manutenção das atividades de ensino. O termo “remoto” significa “distante no espaço” e se refere a um distanciamento geográfico. Dessa forma, o ensino é considerado remoto porque professores e alunos estão impedidos de frequentar as instituições escolares para evitar a disseminação do vírus. É emergencial, pois se configurou devido a uma emergência de saúde pública de importância internacional.

Diante da situação, foi preciso pensar em atividades pedagógicas mediadas pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a fim de minimizar os impactos proporcionados pela ausência do ensino presencial. No entanto, diferentemente da modalidade de Educação a Distância (EaD), os currículos das redes públicas de ensino no Brasil não foram criados para serem aplicados remotamente, o que pode, a princípio, ter gerado muitas dúvidas tanto dos profissionais da educação quanto das famílias dos estudantes.

Ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem online, o Ensino Remoto de Emergência (ERE) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise. Quando entendemos o ERE dessa maneira, podemos começar a separá-lo do “aprendizado online” (HODGES *et al.*, 2020, p. 6).

Assim como as dúvidas e discussões sobre o fazer pedagógico em tempos de pandemia levaram a questionamentos atuais e pertinentes, a problemática que envolve se (e como) as

famílias das crianças e adolescentes da Educação Básica conseguiram organizar a nova rotina imposta pela implementação do ERE também suscitou perguntas e reflexões. Segundo Lunardi *et al.* (2021, p. 3):

Neste contexto, os pais tiveram, de improviso, que aprender a ensinar e acompanhar os filhos, tanto no que tange ao pedagógico quanto à tecnologia, além de se adequar às aulas gravadas, vídeo conferências, enfim, às aulas remotas com atividades síncronas e assíncronas, nas quais o aluno recebe o material e em dado momento do dia acessa a aula de modo online.

Outra problemática que surge com a implantação do ensino remoto é o acesso das crianças a equipamentos eletrônicos e redes de internet que possibilitam a interação com seus professores de forma virtual. A falta de acesso a tais recursos já era conhecida em nosso país. No entanto, esse grave problema se tornou notório durante a suspensão das aulas e ratificou as desigualdades postas aos estudantes brasileiros. Em abril de 2020, a organização da sociedade civil “Todos pela Educação” publicou uma nota técnica, *Ensino a distância: Educação Básica frente à pandemia da Covid-19*, na qual demonstrava preocupação com a situação de desigualdade de acesso dos estudantes aos aparelhos tecnológicos e às redes de internet no país:

Sobre acesso à internet, o Brasil tem hoje situação em que 67% dos domicílios possuem acesso à rede, sendo esse percentual muito diferente entre classes sociais: 99% para aqueles da classe A, 94% na B, 76% na C e 40% na DE [...]. Para os domicílios que não têm atualmente acesso à internet, o motivo mais apontado como o principal pelo não acesso é o alto custo (27%), seguido do fato de os moradores não saberem usar a internet (18%). Dados como esses indicam a necessidade de se flexibilizar a disponibilização de internet às comunidades mais vulneráveis enquanto a situação de distanciamento social se fizer necessária, para tentar elevar o acesso de estudantes à rede e buscar reduzir potenciais efeitos na desigualdade educacional. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 9)

Partindo dessas questões e da realidade apresentada pelos estudos empreendidos no momento pandêmico, reafirmamos que a proposta desta pesquisa é identificar quais foram as alterações na rotina familiar a partir da suspensão das aulas presenciais e verificar quais foram as táticas utilizadas para adaptação dos tempos, espaços e modos de aprender na adequação à nova rotina de estudos em decorrência da implantação do ERE, e como tais mudanças podem ter influenciado a relação das famílias com a escola.

2.1.3 Ensino remoto emergencial: estratégias da rede estadual de São Paulo

Como já informamos, a suspensão das aulas e atividades presenciais nas escolas estaduais se deu a partir do dia 16 março de 2020 e constituiu uma das primeiras medidas

tomadas para controle da disseminação da covid-19 no território estadual. Inicialmente, foi realizada a suspensão gradual das aulas presenciais até 20 de março e, nas semanas seguintes, a antecipação dos recessos escolares e férias docentes, com duração até o dia 20 de abril.

Os dias 22 a 24 de abril de 2020 foram reservados para que a equipe gestora, com professores, se organizasse, a partir do novo contexto, realizando o replanejamento das atividades pedagógicas. Para apoiar as equipes gestoras das escolas durante o “Planejamento coletivo da Equipe Escolar”, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) elaborou uma sugestão de pauta e orientações disponibilizadas aos profissionais da rede. A apresentação foi compartilhada em formato aberto para que as escolas pudessem adaptá-la de acordo com suas prioridades²³.

Figura 1 - Apresentação - Replanejamento coletivo da equipe escolar

Atividade	Tempo (min)
Comunicação com profissionais da escola, estudantes e seus responsáveis	30
Pactuação de rotinas e agenda da escola	25
Organização das atividades não presenciais	40
Fechamento	10

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2020.

Durante os dias de replanejamento, os professores e a equipe gestora precisaram se reunir de maneira virtual, utilizando-se de recursos próprios (como celulares, computadores ou *tablets*) e de conhecimentos prévios sobre o acesso à comunicação mediada por tecnologias. Nesse período, foram orientados a estabelecer como seria realizada a comunicação entre profissionais e comunidade, a organizar uma agenda de encontros para a unidade escolar e a iniciar o planejamento das atividades não presenciais a serem enviadas aos discentes.

²³ Orientações para a organização do replanejamento escolar: Apresentação - Replanejamento Coletivo da equipe escolar.pptx - Google Drive. Acesso em: 20 agosto de 2022.

Ainda durante o período, os profissionais foram orientados a realizar um levantamento do perfil dos estudantes das escolas, verificando quais recursos teriam disponíveis (computador, internet, celular, televisão) para desenvolver as atividades remotas. Conforme sugestão da Seduc-SP, o levantamento poderia ser feito, por exemplo, mediante formulários *on-line* ou por meio de ligações aos estudantes ou seus responsáveis. Para a realização das atividades não presenciais, era essencial que as equipes escolares considerassem os diferentes públicos e, para planejá-las, era necessário verificar de quais recursos os alunos efetivamente dispunham.

Para aqueles que não possuíam nenhum recurso digital, foi necessária a realização de atividades em materiais físicos, tais como: cadernos do aluno, livros didáticos do PNLD, fascículos de atividades, livros de literatura ou listas de atividades impressas pelas escolas. Vale ressaltar que toda a logística de entrega desses materiais foi elaborada pelas unidades escolares, com a ajuda de funcionários e professores da rede de forma presencial.

Aos estudantes que tinham televisão, poderiam ser desenvolvidas atividades a partir da programação oferecida nos canais TV Educação e TV Univesp; já os que possuíam celulares poderiam utilizar o Centro de Mídias São Paulo (CMSP), aplicativo disponibilizado pela Secretaria de Educação no início da pandemia, mesmo que não tivessem acesso à internet com frequência pois, pelo aplicativo, a rede de dados era patrocinada.

As aulas foram transmitidas a partir de estúdios da Secretaria e podiam ser acompanhadas, ao vivo, pelo *site* do Centro de Mídias SP, pelo aplicativo CMSP, pela página no Facebook e, ainda, pelos canais de TV aberta (TV Educação e TV Univesp). Os estudantes poderiam interagir por meio de mensagens via *chat* com suas turmas e com seus professores, e os conteúdos apresentados ficaram disponíveis para consulta posterior.

O Centro de Mídias SP, segundo a Seduc-SP, foi criado com o propósito de ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia e também de contribuir para a formação dos profissionais da rede. O objetivo das formações veiculadas no CMSP foi apoiar os professores no desenvolvimento das habilidades e competências para que o estudante pudesse seguir sua trajetória escolar, garantindo o que deveria aprender em cada área/componente, bem como possibilitando a revisão e a recuperação de conhecimentos que ainda não haviam sido aprendidos.

Figura 2 - Centro de Mídias São Paulo - CMSP



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2020.

No entanto, há relatos de alunos que não utilizaram o aplicativo por vários motivos, inclusive por não conseguirem acessar o pacote de dados patrocinados. Segundo reportagem publicada pelo Portal Uol Educação²⁴, em abril de 2021, a estudante Gabrielly Barbosa, da Diretoria de Ensino de Cotia, afirmou que não acessou a plataforma, pois o celular que ela usava não suportava a instalação do recurso. Em outra matéria publicada pelo portal Globo²⁵, em março de 2021, a informação foi a de que metade dos alunos da rede estadual, cerca de 1.672.413 estudantes, não haviam realizado *login* ou qualquer tipo de interação com o aplicativo de ensino a distância, segundo dados da Secretaria de Educação.

Em nota publicada na mesma matéria, a pasta informou que o Centro de Mídias era uma multiplataforma e, além do aplicativo, contava com um repositório, dois canais de TV aberta, Facebook e YouTube. Ademais, 57% dos alunos haviam acessado até aquele momento.

Por fim, quando os estudantes tinham amplo acesso à internet em casa, para usar pelo celular ou por computadores, poderiam desenvolver também atividades por meio de

²⁴ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/21/sp-em-um-ano-81-dos-alunos-da-rede-estadual-acessaram-centro-de-midia.htm>. Acesso em: 21 agosto de 2022.

²⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/03/04/metade-dos-alunos-da-rede-estadual-nao-acessou-plataforma-para-assistir-as-aulas-a-distancia-aponta-tribunal-de-contas.ghtml>. Acesso em: 21 agosto de 2022.

plataformas digitais de aprendizagem ou de aplicativos que poderiam ser acessados pelo *e-mail* institucional da Secretaria a que os estudantes e profissionais da rede têm acesso, tais como o Google Classroom e o Microsoft Teams. As atividades disponibilizadas nessas plataformas deveriam ser planejadas pelo próprio corpo docente de cada unidade escolar.

Após o período de replanejamento, busca ativa e mapeamento das condições tecnológicas dos alunos, o primeiro bimestre escolar foi retomado oficialmente no dia 27 de abril de 2020, em regime diferenciado, excepcionalmente de forma não presencial. No entanto, no estado de São Paulo, as medidas emergenciais gerais de combate à pandemia do coronavírus SARS-CoV-2 (covid-19) foram dispostas somente em julho de 2020, pela Lei n. 17.268, publicada no Diário Oficial no dia 13 do referido mês.

Dentre as diferentes medidas previstas durante o período de calamidade pública, envolvendo alocação de recursos para combate à covid-19, reorganização das ações da administração pública direta e ações de combate e prevenção pelas instituições de saúde pública, a Lei estabeleceu, no art. 10, em relação à educação, que deveria ser assegurada aos alunos a disponibilização dos conteúdos educacionais:

Artigo 10 – Durante o período de suspensão das aulas presenciais na rede estadual de ensino, em decorrência da pandemia do Coronavírus SARS - CoV-2 (covid -19), deverão ser adotadas as providências necessárias para assegurar a disponibilização dos conteúdos educacionais aos alunos, para continuidade dos estudos. Parágrafo único – Para as finalidades previstas no “caput” deste artigo, poderão ser disponibilizados recursos tecnológicos de forma gratuita aos alunos da rede estadual de ensino, segundo critérios e condições a serem disciplinados pelo Poder Executivo (SÃO PAULO, 2020a)

Nenhuma outra lei tratando especificamente da educação no estado de São Paulo foi elaborada para incluir os meios e os recursos necessários para que o artigo 10 fosse cumprido pela Seduc-SP e pelas unidades escolares. Por meio das regulamentações de decretos, resoluções e normativas que a Secretaria dispôs de algumas medidas para a continuidade das atividades escolares, relativas à organização escolar e às estratégias de trabalho para a ininterrupção da formação docente e do processo de ensino e de aprendizagem.

O relatório da pesquisa *Ensino remoto: a implementação de orientações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por diretores escolares*²⁶, desenvolvida por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (FCC), em parceria com pesquisadores da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), teve por

²⁶ Ensino remoto: a implementação de orientações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por diretores escolares (vol. 1). Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/377>. Acesso em: 20 agosto de 2022.

objetivo apresentar dados sobre o levantamento de legislações, entre o período de março de 2020 a maio de 2021, identificando as normativas relacionadas — direta ou indiretamente — à pandemia de covid-19 e à Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo. O levantamento das leis arroladas no relatório foi efetuado no portal “SP Contra o Novo Coronavírus”, do Governo do Estado de São Paulo²⁷; o das resoluções foi realizado no site da Seduc-SP²⁸; o dos decretos, no *site* da Procuradoria Geral do Estado (PGE)²⁹; e o das deliberações e indicações, no *site* do Conselho Estadual de Educação (CEE)³⁰, considerando que, posteriormente, elas se materializam como resoluções. Importa ressaltar que, para além das normativas selecionadas, outras foram publicadas pelo Governo Estadual ou CEE-SP.

Para o conjunto selecionado, apontou-se que parte das normativas estava diretamente relacionada à educação, e a outra parte se dirigia a todos os órgãos estaduais. O estudo levantou, sistematizou e analisou 133 normativas, divididas em uma lei, 81 resoluções, 46 decretos e 5 deliberações ou indicações.

Segundo a pesquisa, do total de normativas, foram publicadas: 17 em março de 2020; 19 em abril de 2020; 10 em maio de 2020; 7 em junho de 2020; 5 em julho de 2020; 6 em agosto de 2020; 4 em setembro de 2020; 10 em outubro de 2020; 8 em novembro de 2020; 10 em dezembro de 2020; 12 em janeiro de 2021; 6 em fevereiro de 2021; 13 em março de 2021; 3 em abril de 2021; e 1 em maio de 2021. Observou-se concentração de publicações no início da pandemia (março e abril de 2020) e nos momentos em que houve movimentação da Seduc-SP para retorno presencial das aulas (fim de 2020 e início de 2021).

Em linhas gerais, a Lei n. 17.268, de 13 de julho de 2020 — que compõe o rol de normativas analisadas no projeto — estabelece, em relação ao que seria o trato pedagógico, apenas a necessidade de serem “[...] adotadas as providências necessárias para assegurar a disponibilização dos conteúdos educacionais aos alunos, para continuidade dos estudos” (art. 10), não detalhando questões relativas à avaliação, currículo ou procedimentos didático-pedagógicos.

Já o Decreto n. 64.982, de 15 de maio de 2020, que instituiu o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo, e as resoluções publicadas entre março de 2020 e maio de 2021 trazem conteúdos nessas dimensões. Vale enfatizar que as normativas que apontam

²⁷ Leis: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/coronavirus/legislacao/>. Acesso em agosto de 2022.

²⁸ Resoluções: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp. Acesso em: 21 agosto de 2022.

²⁹ 14 Decretos: <https://www.pge.sp.gov.br/acompanhe/covid/COVID-19.html>. Acesso em: 21 agosto de 2022.

³⁰ Deliberações: http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/consultores_legislacao. Acesso em: 21 agosto de 2022.

elementos voltados às orientações pedagógicas não são exclusivas para essas questões, abarcando diferentes assuntos, na sua maioria concernentes à organização do calendário escolar e dos períodos de trabalho remoto e/ou presencial.

A primeira Resolução publicada pela Seduc-SP, em 18 de março de 2020, já apontava a necessidade de as escolas se organizarem quanto às atividades pedagógicas, dispondo, no que tange aos procedimentos didático-pedagógicos, como já mencionado anteriormente, de orientações impressas, estudos dirigidos e procedimentos avaliativos, dentre outros, que deveriam ser enviados aos alunos e suas famílias. A Resolução Seduc n. 45, de 20 de abril de 2020 reiterou essas indicações.

Em 31 de agosto de 2020, a Resolução Seduc 61 estabeleceu normas complementares para “[...] a retomada das aulas e atividades presenciais” nas escolas da rede estadual de ensino, a partir do dia 8 de setembro de 2020. As unidades poderiam oferecer atividades presenciais aos estudantes, desde que “[...] observados parâmetros de classificação epidemiológica constantes do Plano São Paulo”³¹.

No art. 2º, esclarecia quais atividades poderiam ser ofertadas: I – Atividades de reforço e recuperação da aprendizagem; II – Acolhimento emocional; III – Orientação de estudos e tutoria pedagógica; IV – Plantão de dúvidas; V – Avaliação diagnóstica e formativa; VI – Atividades esportivas e culturais; VII – Utilização da infraestrutura de tecnologia da informação da escola para estudo e acompanhamento das atividades escolares não presenciais.

No entanto, a Resolução de 31 de julho de 2020, assinalava a não obrigatoriedade da frequência para os estudantes, sendo esta uma decisão da família. Assim, os alunos que pertenciam aos grupos de risco para a covid-19 deveriam continuar acompanhando as atividades de forma remota.

Somente com a Resolução Seduc nº 101, de 15 de outubro de 2021, o retorno obrigatório dos alunos da rede foi autorizado, excetuando-se apenas os que pertenciam aos grupos de risco, com atestado médico. Apesar disso, o retorno total só foi possível em 03 novembro de 2021 quando foi extinta a necessidade de distanciamento entre os estudantes³².

³¹ Plano São Paulo; Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/planosp/>. Acesso em: 25 agosto de 2022.

³² Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/educacao/noticia/2021/10/18/escolas-de-sp-voltam-a-receber-100percent-dos-alunos-so-24percent-das-estaduais-estao-aptas.ghtml>. Acesso em: 25 agosto de 2022.

2.1.4 Ensino remoto emergencial: estratégias da rede municipal de Santo André

Em 16 de março de 2020, as atividades escolares presenciais começaram a ser parcialmente interrompidas no município de Santo André, quando os profissionais pertencentes ao grupo de risco foram afastados do trabalho. Quatro dias depois, em 20 de março de 2020, decretou-se a suspensão das aulas presenciais sem data determinada para o retorno (Decreto nº 17.317/2020) seguindo as orientações do governo do Estado de São Paulo.

A princípio, as aulas foram suspensas de 20 a 31 de março de 2020, e o contato com os membros da comunidade escolar passou a ser apenas *on-line*, via *e-mail* ou aplicativos remotos. Após essa data, houve antecipação do recesso escolar, que aconteceria no mês de julho, alterando-se de 01 a 15 de abril de 2020.

Art. 3º A suspensão das aulas nas escolas ou creches municipais será realizada da seguinte maneira: I – suspensão gradativa entre os 16 e 20 de março de 2020, quando os pais poderão optar por deixar seus filhos nas escolas ou creches da rede pública de ensino, para que possam se adequar às medidas temporárias de prevenção previstas neste decreto; II – suspensão total entre os dias 23 de março e 03 de abril de 2020, como medida de proteção e resguardo dos alunos (SANTO ANDRÉ, 2020a).

Valendo-se das prerrogativas decorrentes da autonomia administrativa dos entes federados, reforçados posteriormente pelo Parecer CNE/CP n. 5/2020, de 28 de abril de 2020, a Secretaria de Educação de Santo André passou a disponibilizar “atividades socioeducativas” que poderiam ser acessadas pelos alunos por meio de ferramentas digitais durante o período de recesso escolar. Essa ação foi divulgada por intermédio de uma “Carta aos munícipes”, publicada em 30 de março de 2020 no *site* da prefeitura³³:

Com a suspensão das aulas regulares, a equipe da Secretaria de Educação Municipal entendeu que seria necessária uma ação voltada para à manutenção de seu compromisso socioeducativo com as/os estudantes atendidos em nossas Escolas, bem como às suas famílias. Por isso, neste momento, mediante a impossibilidade de mantermos o contexto presencial, mas pensando no bem-estar físico, emocional, cognitivo e social das crianças, jovens e adultos que compõem esse público atendido, foi pensada uma organização, pela qual fosse possível a oferta de propostas de atividades complementares, no período em que as aulas estiverem suspensas (SANTO ANDRÉ, 2020b, p.1).

A partir dessa data, foram publicadas, no portal do município, sequências de atividades a serem acessadas por meio de *links*, contendo sugestões de histórias, jogos, músicas e atividades que poderiam ser realizadas pelas crianças com a orientação de familiares. As

³³ Para acessar a carta na íntegra ver Introdução: Atividades complementares. Disponível em <http://santoandre.educaon.com.br/>. Acesso em: 28 agosto de 2022.

atividades foram divididas em quatro segmentos, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva. Vale ressaltar que as atividades propostas no *site* não foram elaboradas pelos professores em efetivo exercício junto aos alunos da rede, mas por uma equipe de profissionais em função na Secretaria de Educação.

Figura 3 - Educação em casa - Ensino Fundamental - Semana 1 ³⁴



Fonte: Secretaria de Educação de Santo André, 2020.

Aproximadamente um mês após a suspensão das aulas presenciais na rede municipal, as unidades escolares já haviam se mobilizado para acessar os alunos de diferentes maneiras e orientar as famílias na continuidade da realização das atividades escolares. Professores e gestores criaram grupos de WhatsApp em seus aparelhos pessoais, além de páginas eletrônicas da escola em plataformas como Facebook. Além disso, dedicaram-se a elaborar roteiros de estudo e atividades impressas, que passaram a ser produzidas e entregues diretamente aos responsáveis pelas crianças nas escolas.

Com o prolongamento do período de quarentena, as estratégias organizadas pelos profissionais da educação para viabilização do ensino remoto foram sendo repensadas e adequadas. A entrega dos livros didáticos, a divulgação de roteiros de estudo via WhatsApp, a disponibilização de aulas gravadas (assíncronas) e, posteriormente, a introdução de aulas síncronas em plataformas gratuitas foram relativamente utilizadas, a depender das características e condições de cada unidade escolar e cada professor.

³⁴ Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/>. Acesso em: setembro de 2022

Uma pesquisa realizada com educadores das redes municipais de ensino do ABC Paulista (ROSA; PEREIRA, 2020) revelou que os profissionais das unidades escolares cumpriram o papel de organizar o trabalho pedagógico, pois, com a dificuldade de acesso aos alunos e suas famílias, os órgãos centrais perderam temporariamente o controle sobre os sistemas de ensino. Com o intuito de reunir subsídios para definir estratégias e retomar o controle das ações educativas e a capacidade de direcionar as atividades escolares remotas, a Secretaria de Educação elaborou um questionário com questões de múltipla escolha, enviado aos docentes entre os dias 23 e 27 de abril de 2020, cuja tabulação dos dados foi utilizada para formulação de um novo modelo de ensino remoto a ser seguido pela rede.

A Orientação Normativa - DEIF/SE - Ensino Remoto, publicada em 30 de abril de 2020, continha indicações para retomada das aulas a partir do dia 04 de maio de 2020, oficialmente de forma remota, e estabelecia critérios para garantir o planejamento das atividades em consonância com o projeto político-pedagógico (PPP) de cada unidade escolar. A normativa trazia uma lista de opções “permitidas” no contexto do ensino remoto. Entretanto, o documento não contemplava quais seriam os meios e os recursos para colocar em prática as estratégias elencadas. Nesse contexto, a maneira de viabilizar o “ensino remoto” ficou a cargo das equipes gestoras e dos professores.

4. Quanto às estratégias metodológicas a serem utilizadas no processo de ensino remoto por parte das Unidades Escolares foram considerados dados disponibilizados pela Secretaria de Educação, embasados no que preconiza a legislação vigente, para que as referidas Unidades apontassem o que seria mais apropriado, tendo como base o conhecimento da comunidade escolar. Foram considerados os dados vindos das mesmas, mediante consulta realizada entre os dias 23 e 27 de abril de 2020, bem como os desdobramentos posteriores, durante a realização do processo remoto. Para as definições acerca das estratégias de ensino remoto, considerar: (a) A fundamental necessidade de atingir-se a todas as crianças matriculadas na Unidade Escolar, minimizando o aumento da desigualdade educacional e levando em conta o objetivo da manutenção de vínculos afetivos, emocionais, sociais e culturais, para além de questões escolares; (b) A discussão e definição das possibilidades de estratégias a serem adotadas, nas opções de cada Unidade Escolar, que precisarão figurar dentre as opções abaixo relacionadas: (SANTO ANDRÉ, 2020b).

Figura 4 - Ensino Remoto - Estratégias para o Ensino Fundamental

• ENSINO FUNDAMENTAL
Orientações para as famílias, tutores ou responsáveis quanto à interação com a criança, mediante momentos organizados no dia, em que realizem propostas juntos adulto(s) e criança(s).
Orientações para as famílias, tutores ou responsáveis de como organizar uma rotina incluindo as propostas de higiene/cuidados corporais, estudos, brincadeiras variadas, músicas e jogos diversos.
Orientações para as famílias, tutores ou responsáveis sugerindo a leitura diária de textos pelos pais ou responsáveis.
Orientações para as famílias, tutores ou responsáveis indicando a leitura diária de textos pelas crianças, respeitando a faixa etária e o ano de escolaridade.
Orientações para as famílias, tutores ou responsáveis sugerindo filmes e programas infantis pela TV e/ou algumas propostas em meios digitais, quando for possível.
Contato com as famílias, tutores ou responsáveis pelas propostas, mais efetivo com o uso de Internet (Whatsapp, E-mail, Facebook Institucional, Instagram Institucional, blog institucional) para possíveis esclarecimentos e combinados.
Elaboração de materiais impressos, compatíveis com a idade da criança, para realização de propostas como: sequências didáticas envolvendo propostas ajustadas aquilo que a criança já consegue realizar, mediante a complexidade que ela poderá dar conta sem a mediação direta do adulto.
Propostas a serem realizadas de acordo com os materiais didáticos utilizados pela escola, principalmente com os Livros Didáticos (PNLD), envolvendo propostas ajustadas aquilo que a criança já consegue realizar, mediante a complexidade que ela poderá dar conta sem a mediação direta do adulto.
Distribuição de vídeos educativos (de curta duração), seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão das famílias, produzidos pela/o docente ou não, por meio de plataformas on-line, de acordo com o planejamento, sem a necessidade de conexão simultânea.
Organização de conteúdos produzidos pela/o docente ou não, em meios virtuais como: Facebook institucional, E-mail, blog institucional, de acordo com o planejamento.

Fonte: SANTO ANDRÉ, 2020, p. 3 - 4³⁵

No livro *Janelas para o Mundo: olhares para o currículo em tempos de pandemia*, Souza (2020), professora efetiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede pública de Santo André, relata a ausência de escuta, por parte da Secretaria de Educação, sobre as estratégias que foram adotadas pelos gestores e professores para a concretização do ensino remoto emergencial:

Da minha janela, pude observar que a Secretaria de Educação da cidade não realizou uma consulta pública para conhecer as principais aspirações da população quanto aos rumos da educação a ser desenvolvida com as crianças, sequer se as famílias tinham condições de conectar-se remotamente com a escola. Não possibilitou canais de escuta oficiais para conhecer se a forma como a educação remota seria estruturada atenderia aos anseios da comunidade escolar (SOUZA, 2020, p. 28).

³⁵ Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/>. Acesso em: setembro de 2022.

Em agosto de 2020, a SE de Santo André solicitou às escolas o preenchimento da planilha “Caracterização do Ensino Remoto”. O documento tinha como objetivo a análise de dois eixos de diagnóstico: formas de acesso dos alunos ao ensino remoto; a participação e o envolvimento das famílias nas atividades escolares, bem como o tipo de retorno recebido pelos professores das atividades enviadas pelos alunos por meios remotos.

Entre os dias 24 a 28 de agosto, foram organizados grupos de trabalho com o objetivo de redefinir as habilidades essenciais a serem trabalhadas no segundo semestre de 2021. Esses estudos possibilitaram a reorganização curricular para cada ano do Ensino Fundamental. Em setembro, foi desenvolvida a plataforma “Santo André Virtual”, apresentada aos alunos e professores ainda naquele mês, e que deveria ser implementada no início de 2021. No entanto, com a troca de gestão na Secretaria de Educação municipal, optou-se pelo contrato firmado com a Microsoft Brasil. Dessa forma, professores e alunos precisaram se adequar a uma nova plataforma para o acompanhamento das atividades remotas e a transmissão das aulas síncronas: o Microsoft Teams.

Com relação às políticas públicas para garantir o acesso das crianças aos recursos tecnológicos, somente em 23 de outubro de 2020, quando o retorno parcial às atividades presenciais já se encontrava na pauta de discussões do governo do estado de São Paulo, deu-se início à distribuição de *chips* de dados móveis aos alunos e professores da rede andreense³⁶. No entanto, como será possível verificar no último capítulo, muitas famílias não conseguiram utilizá-lo, precisando recorrer a redes próprias de internet. Isso mostra que a ação não alterou significativamente a condição de precariedade do acesso às ferramentas digitais por parte considerável dos alunos. Ademais, apenas em 12 de junho de 2021, quando as aulas presenciais já haviam retornado de forma gradual nas redes públicas e particulares de ensino, os primeiros *tablets* foram entregues às crianças matriculadas nos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental³⁷. Diante dessa realidade, as escolas tiveram poucas opções para mitigar as desigualdades educacionais que a pandemia visivelmente aprofundou.

A mecânica da exclusão entra na escola, reforçando as desigualdades sociais, revelada nesse momento não pela ausência dos corpos regulados pela instituição - apontada como um dos dispositivos de controle social por

³⁶ Santo André investe 9 milhões para levar internet a alunos e professores. Disponível em: <https://www.dgabc.com.br/Noticia/3586071/santo-andre-investe-rs-9-mi-para-levar-internet-a-alunos-e-professores>. Acesso em: 25 agosto de 2022.

³⁷ Santo André entrega tablets a alunos da rede municipal. Disponível em: <https://www.dgabc.com.br/Noticia/3728369/santo-andre-entrega-tablets-a-alunos-da-rede-municipal>. Acesso em: 25 agosto de 2022.

Foucault (2013) - na desocupação de suas cadeiras escolares, mas nas salas virtuais esvaziadas, nos números de acessos e visualizações das postagens nas plataformas digitais e no retorno das atividades encaminhadas pelos alunos, que alertam, sem o risco de leviandade, que essa metodologia não abrange a totalidade dos estudantes. Esses dados podem ser facilmente confirmados nas pesquisas que já circulam nos fóruns de debate educacional promovidos por entidades públicas (SOUZA, 2020, p. 27).

No dia 12 de maio de 2021, os Decretos Municipais nº 17.678 e nº 17.679 autorizaram, a partir do dia 17 de maio de 2021, o retorno presencial das atividades escolares na rede de ensino pública estadual e municipal, de forma gradual, na cidade de Santo André, seguindo os protocolos sanitários articulados nos anos de 2020 e 2021. Entretanto, o retorno 100% presencial ocorreu somente em outubro de 2021.

Desta forma, por meio dos documentos e dados analisados, é possível identificar que as redes de ensino criaram estratégias próprias com o objetivo de garantir a continuidade do processo de ensino mesmo em um período tão adverso. No entanto, também podemos verificar que não houve alinhamento das ações, de forma que as Secretarias de Educação pudessem oferecer estratégias semelhantes, compartilhamento de materiais ou de acesso as tecnologias de comunicação e informação.

Essa falta de alinhamento fez com que as famílias precisassem se adaptar a diferentes estratégias de ensino em um curto período como veremos nos retratados sociológicos apresentados no capítulo quatro.

3 AS PRÁTICAS COTIDIANAS E AS DISPOSIÇÕES NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Os dados expostos no capítulo anterior mostram que os reflexos da pandemia de covid-19 foram sentidos em todas as partes do mundo. A necessidade de isolamento social, para mitigar a disseminação do vírus, deixou evidentes as desigualdades econômicas e sociais já existentes e fomentou a discussão acerca da opressão sobre as classes economicamente menos favorecidas³⁸. Políticas públicas foram elaboradas e colocadas em prática, com a finalidade de minimizar os danos causados no período. No entanto, como os sujeitos, em sua individualidade, atuaram, apropriaram-se ou fizeram uso desses textos de políticas em seu cotidiano são questões que ainda não foram totalmente analisadas.

No contexto educacional, por meio de políticas públicas instituídas nas esferas federal, estadual e municipal, a modalidade de ensino remoto, mediada por diferentes tecnologias, foi utilizada como meio para manter o vínculo entre escola e discentes ao longo do isolamento social e da suspensão das aulas presenciais. Nesse sentido, foi necessário que os profissionais da educação atuassem sobre os textos de política criando, a partir de cada contexto, estratégias que, na medida do possível, procuravam manter o vínculo com a comunidade escolar e a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, ainda que em situações adversas.

Às famílias, coube a tarefa de mediar a execução das atividades enviadas pela escola, fato que pode ter levado à reorganização das práticas cotidianas, na tentativa de atender a uma nova modalidade de ensino, na qual os professores deixaram de ser os responsáveis diretos pela mediação entre aluno e conhecimento. A partir da suspensão das aulas presenciais, diversos sujeitos podem ter se tornado mediadores do processo de ensino-aprendizagem levando, muitas vezes, a adequações nos tempos, espaços, meios e modos de ensinar e aprender.

Dessa forma, compreender se (e como) os núcleos familiares com crianças em idade escolar, matriculadas em escolas públicas, organizaram o seu cotidiano familiar durante a suspensão das aulas presenciais e identificar quais as táticas utilizadas para atender às demandas que surgiram a partir do ensino remoto é uma forma de dar voz a uma parcela da população que não foi consultada na elaboração das políticas públicas educacionais durante o período pandêmico, mas que precisou se adequar à nova realidade. Além disso, é uma maneira de coletar dados e suscitar reflexões sobre novos instrumentos metodológicos, recursos e estratégias de

³⁸ Estudos realizados pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) analisam os impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia evidenciando o aumento das desigualdades econômicas e sociais. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>. Acesso em: maio de 2021

ensino que, provavelmente, permanecerão presentes no cotidiano escolar, alterando as relações entre escola, família e comunidade, bem como de propor uma análise mais aprofundada sobre os caminhos da educação pós-pandemia.

3.1 CONTEXTO, COTIDIANO E TÁTICAS

Aquilo que acontece diariamente, que é comum e corriqueiro. Esta é a definição mais comum para o termo cotidiano. Entretanto, examinar as práticas cotidianas na concepção de Certeau (2014, p. 40), pressupõe entender que os sujeitos apresentam diferentes “maneiras de fazer”, de acordo com os lugares que ocupam na relação cotidiana; “[...] essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”, alterando o seu funcionamento.

Para explicar os diferentes modos de proceder de cada indivíduo, o autor propõe uma analogia com as quatro características do ato enunciativo procurando demonstrar que, para atuar no cotidiano, os sujeitos precisam *operar* sobre a realidade, *apropriando-se* dos conhecimentos sociais, instaurando-se no *presente* de um determinado momento e lugar e estabelecendo *contrato com o outro*.

Colocando-se na perspectiva da enunciação, objeto deste estudo, privilegia-se o ato de falar: este *opera* no campo de um sistema linguístico; coloca em jogo uma *apropriação*, ou uma reapropriação, da língua por locutores; instaura um *presente* relativo a um momento e a um lugar; e estabelece um *contrato com o outro* (o interlocutor) numa rede de lugares e de relações. Estas quatro características do ato enunciativo poderão encontrar-se em muitas outras práticas (caminhar, cozinhar etc.) (CERTEAU, 2014, p. 40, grifos do autor)

Para atuar, os indivíduos precisam criar suas próprias “maneiras de fazer” ou “fazer com” (CERTEAU, 2014, p. 86). Assim, de acordo com o contexto social no qual estão inseridos, elaboram estratégias e táticas. A estratégia é utilizada como forma de convencimento e de intimidação dos fortes sobre os fracos. As táticas são utilizadas pelos sujeitos em sua ausência de poder. Nas palavras do autor: “[...] O que distingue estas daquelas são os tipos de operações nesses espaços que as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizá-los, manipular e alterar” (CERTEAU, 2014, p.87). E define:

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. [...] chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então, nenhuma delimitação de

fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha (CERTEAU, 2014, p. 93-94).

Verificar quais táticas as famílias utilizaram para se adequar ao ensino remoto e as estratégias impostas pelas políticas públicas ofertadas pela escola durante a suspensão das aulas presenciais é objetivo principal desta pesquisa. Partindo dessa premissa, os estudos sobre o cotidiano e a compreensão das diferentes maneiras de fazer, que podem ser traduzidas em táticas ou estratégias, é fundamental para análise das alterações na rotina durante o período pandêmico.

Também nas relações cotidianas é comum escutarmos frases como: não entendo nada de política ou odeio política. Elas são recorrentes em vários segmentos da população, nos quais o fazer político ou a atuação política estão, muitas vezes, restritos ao ato de votar. Na democracia representativa liberal contemporânea, delegar as ações políticas às instituições (como o Estado ou os partidos políticos) se constituiu como prática que fragmenta e minimiza o conceito de participação.

No entanto, na abordagem do ciclo de políticas e atuação, Ball, Maguire e Braun (2016) procuram conceituar as relações entre política e prática, e como todos os sujeitos envolvidos nas esferas escolares são produtores de políticas. Para essa análise, os autores destacam as diferentes maneiras de interpretar e traduzir as políticas no universo escolar, atuadas e encenadas por seus sujeitos, que imprimem materialidade aos textos políticos a partir do contexto nos quais estão inseridos.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) afirmam que os textos de políticas não são apenas implementados, mas “[...] traduzidos a partir do texto para a ação – colocados ‘em’ prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis”. E complementam:

A política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa. Falar em decodificação e recodificação sugere que a formulação da política é um processo de compreensão e tradução – que obviamente é. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13-14)

Nessa abordagem, os teóricos em tela nos apresentam cinco contextos que podem nortear a análise das trajetórias de políticas e dos textos de programas educacionais, permitindo reflexões mais detalhadas das ações dos sujeitos no contexto escolar: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados e contexto de estratégia política.

Para os autores, esses contextos estariam inter-relacionados e não seguiriam etapas lineares com dimensões temporais ou sequências padronizadas. Contudo, em cada um deles, pode haver disputas e embates, ocasionados pelas diferentes interpretações e atuações apresentadas pelos lugares e grupos de interesse.

As políticas – novas ou antigas – são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiências existentes. Em outras palavras, um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas “interpretativas” subjetivas. Assim, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporadas na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37)

Portanto, essa abordagem mostra que tanto os profissionais da educação quanto a comunidade escolar (representada pelas famílias e/ou Conselhos de Escola) exercem papel ativo nos processos de interpretação das políticas educacionais que, conseqüentemente, têm implicações na sua implementação no universo escolar. Sendo assim, identificar se (e como) educadores e famílias atuaram sobre os textos políticos que nortearam a construção do modelo de ensino remoto no universo escolar e foram traduzidos em artefatos (estratégias e táticas) é imprescindível para compreensão das formas como essa modalidade de ensino foi aplicada na prática e se interferiram na organização do cotidiano durante o período pandêmico.

3.1.1 Ausências, disposições e variações

Se a historiografia tradicional, linear, etnocêntrica e eurocêntrica, convencionou definir que os conhecimentos acumulados pelas sociedades do Norte (SANTOS, 2010) são a base do desenvolvimento humano, é emergencial que os saberes dos que foram e são desprovidos de voz sejam evidenciados.

Pura e simplesmente, deixamos de saber olhar o passado de modo capacitante. É por isso que, em minha opinião, não podemos voltar a pensar a transformação social e a emancipação sem reinventarmos o passado. O que proponho é o fragmento de uma nova teoria da história que nos permita voltar a pensar a emancipação social a partir do passado, e, de algum modo, de costas viradas para um futuro supostamente predeterminado (SANTOS, 2010, p. 53)

Para Santos (2010), a ciência moderna ocidental se configurou como conhecimento naturalmente constituído e, portanto, mais verdadeiro. Sendo assim, ocupou-se de transformar experiências dominantes e hegemônicas em universais, levando saberes de outros povos e culturas à destruição e ao silenciamento, tornando-as inexistentes. Na visão do “A produção

social destas ausências resulta na subtração do mundo e na contração do presente, e, portanto, no desperdício dessa experiência” (SANTOS, 2010, p. 104).

A propagação de um discurso no qual não existem alternativas para as manifestações “monoculturais” leva à sustentação dos padrões econômicos, culturais, sociais e políticos hegemônicos, acirrando a crise mundial e ratificando a “repetição do presente” (SANTOS, 2010, p. 52). Às culturas e aos sujeitos, colocados na inexistência, é negado o direito a voz, e a supressão da validade de suas experiências é pressuposto para a repetição da história “dita” tradicional e universal:

[...] a burguesia sente que a sua vitória histórica está consumada e ao vencedor consumado não interessa senão a repetição do presente; o futuro como progresso pode, em verdade, ser uma perigosa ameaça. Nestas condições, e paradoxalmente, é a consciência mais conservadora que procura resgatar o pensamento do progresso, mas apenas porque resiste a aceitar que a vitória esteja consumada (SANTOS, 2010, p. 52).

Como recurso contra-hegemônico, o sociólogo propõe dar visibilidade às narrativas de sujeitos fadados à não existência, identificando as experiências produzidas como ausentes, tornando-as presentes e considerando-as como alternativa às experiências hegemônicas:

[...] Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível. O que une as diferentes lógicas de produção de não-existência é serem todas elas manifestações da mesma monocultura racional (SANTOS, 2010, p. 104).

Para tanto, são trazidas à discussão a sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Na primeira, procuramos identificar as experiências colocadas como ausentes, tornando-as presentes. Na segunda, buscamos expandir o universo de experiências sociais, trazendo a diversificação e a multiplicação dos conhecimentos possíveis. Nesta ecologia, ainda nos cabe o trabalho de tradução intercultural, identificando preocupações semelhantes entre as culturas, explorando suas respectivas respostas e buscando convergências éticas e políticas.

Portanto, a sociologia das ausências tem por objetivo “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2010, p. 102). Do mesmo modo, a sociologia das emergências tem, como pressuposto, dar visibilidade a outras realidades e experiências, ampliando o universo de conhecimentos.

Com vistas a não ratificar a ideia de conhecimentos hegemônicos, colocando na inexistência os saberes da experiência daqueles que são oprimidos pelo sistema vigente, precisamos analisar como os indivíduos incorporam o social e refletir sobre a apreensão

individual do mundo social. Para isso, valemo-nos da sociologia disposicionalista e contextual de Lahire (2004), cujo foco recai sobre o modo como os indivíduos mobilizam seus patrimônios de disposições (esquemas de ação) conforme a pluralidade dos contextos (que servem como molas de ação).

Lahire (2004, prólogo IX) afirma que o indivíduo é objeto construído, e não uma realidade empírica. Por esse motivo, pode “[...] ser definido como uma realidade social caracterizada por sua possível complexidade disposicional, que se manifesta na diversidade dos domínios de práticas ou cenários nos quais esse indivíduo insere suas ações”.

Para o autor, “[...] uma disposição é uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada” (LAHIRE, 2004, p. 27). Portanto, disposições são esquemas de ação que resultam em princípios geradores de práticas que refletem crenças, formas de agir e pensar e que constituem as ações do sujeito. Nesse sentido, o autor se opõe ao conceito de *habitus* elaborado por Bourdieu (1992), resultado do trabalho pedagógico sobre o *ethos* e o capital cultural, como um conjunto de disposições que dão uniformidade ao comportamento, pois essas práticas não seguiriam uma lógica e não podem ser tratadas de forma generalizada. Assim sendo, as disposições não estariam intrinsecamente ligadas somente às relações sociais, mas também à influência de vários outros meios e situações.

Na verdade, uma disposição só se revela por meio da interpretação de múltiplos traços, mais ou menos coerentes ou contraditórios, da atividade do indivíduo estudado, sejam eles produto da observação direta dos comportamentos, do recurso ao arquivo, ao questionário ou à entrevista sociológica. Ao considerar uma série de informações relativas à maneira como o ator se comporta, age e reage em diversas situações, o sociólogo tenta formular o princípio que dá origem a esses comportamentos (LAHIRE, 2004, p. 22).

Isso posto, o teórico questiona as teses que classificam os indivíduos como sujeitos homogêneos, nas quais as práticas são analisadas somente a partir do pertencimento a uma coletividade. Seria como pensar que eles precisam sempre se enquadrar em padrões ou grupos, nos quais não há diferenciações. Ademais, que todos se comportam ou agem exatamente da mesma forma, excluindo as práticas individuais e ordinárias.

[...] optamos, no quadro de uma antropologia da interdependência, por estudar explicitamente uma série de questões (singularidade/generalidade; visão etnográfica/visão estatística; microssociologia/macrossociologia; estruturas cognitivas individuais/estruturas objetivas) a respeito de um objeto singular e limitado. E, sobretudo, questionar a prática – muito criticada nos estatísticos – que consiste em juntar, em uma mesma categoria, realidades consideradas diferentes, e que, logicamente, implica sacrificar sua singularidade (LAHIRE, 1997, p. 14).

Em contrapartida, o autor não desconsidera que as maneiras de agir também sofrem influência dos vários contextos pelos quais os sujeitos transitam e nos quais incorporam o social. Por esse motivo, traz à reflexão uma sociologia em que as variações individuais dos esquemas de ação, consideradas disposições, são assimiladas pelos indivíduos durante toda a vida e que novos contextos de socialização podem gerar novas disposições.

Nesse cenário, as ações realizadas dependerão das situações (contextos e molas de ação) às quais os atores serão expostos e que os levarão à formulação e execução de determinadas práticas. Isso porque cada ator pertence a vários grupos simultaneamente e, em cada um deles, pode adquirir um patrimônio de esquemas de ação organizados em diferentes repertórios sociais, mas que podem apresentar elementos comuns.

Portanto, os indivíduos podem mobilizar diferentes esquemas de ação, adquiridos em experiências diversas em cada contexto social, que podem até parecer contraditórios, porém mostram a pluralidade dos atores, fruto das próprias experiências individuais e sociais.

[...] durante um percurso de pesquisa que acentuava as modalidades concretas da socialização familiar, encontramos múltiplos exemplos que possibilitaram compreender como o capital cultural parental (ou de forma mais ampla, familiar) podia ser transmitido. Ou ainda, como na ausência de capital cultural ou na ausência de uma ação voluntária de transmissão de um capital existente, os conhecimentos escolares podiam, apesar de tudo, ser apropriados pelas crianças (LAHIRE, 1997, p.15)

Dessa maneira, é importante salientar que compreender como os diferentes sujeitos — que, muitas vezes, são considerados inexistentes ou ausentes de saberes hegemônicos — produziram táticas que permitiram colocar em prática o modelo de ensino remoto e, por consequência, atuaram sobre os textos de políticas é de fundamental importância para analisar os caminhos percorridos pela educação no período de suspensão das aulas presenciais. Ademais, dar-lhes o direito a escuta e a voz possibilita analisar quais foram os esquemas de ação mobilizados por esses atores, de acordo com suas experiências individuais e sociais, bem como as variações individuais observadas em cada grupo familiar.

3.1.2 Diálogo com os saberes da experiência

Os autores selecionados para esta análise nos permitem argumentar que todos os indivíduos têm saberes acumulados em suas vivências. Além disso, que o desperdício dessas experiências leva a uma contração do presente fundamentada na “[...] lógica da classificação

social, que (se) assenta na monocultura da naturalização das diferenças” (SANTOS, 2010, p. 103).

A pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que podemos identificar e valorizar (SANTOS, 2010, p. 101).

Os contatos realizados com as famílias, apresentados no próximo capítulo, permitem-nos concluir que táticas precisaram ser formuladas, muitas vezes sem tempo hábil para planejamento ou reflexão. As diversas “maneiras de fazer”, apresentadas por Certeau (2014), constituíram-se no cotidiano familiar e se configuraram como operações “multiformes e fragmentárias”, mas que têm lógicas próprias.

Pode-se supor que essas operações multiformes e fragmentárias, relativas a ocasiões e a detalhes, insinuadas e escondidas nos aparelhos das quais elas são os modos de usar e, portanto, desprovidas de ideologias ou de instituições próprias, obedecem a regras. Noutras palavras, deve haver uma lógica dessas práticas. Isso significa voltar ao problema, já antigo, do que é uma *arte* ou “maneira de fazer” (CERTEAU, 2014, p. 41, grifo do autor)

Por meio da teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), foi possível compreender que todos somos produtores de políticas a partir do momento em que interpretamos e atuamos sobre os diferentes textos de políticas às quais somos expostos cotidianamente. As famílias, mesmo não tendo exatamente tal consciência, precisaram interpretar e colocar em prática políticas públicas que as responsabilizavam pela educação formal (escolar) de seus filhos durante a ausência das aulas presenciais, atuando sobre elas por meio de táticas próprias.

A *interpretação* é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a *tradução* está mais próxima às linguagens da prática. A *tradução* é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política usando táticas [...] (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69, grifos do autor)

A família, enquanto espaço primário de socialização, é o grupo no qual as crianças começam a estabelecer o patrimônio de esquemas de ação individual e, portanto, terá especial atenção de Lahire (1997, 2004). É no ambiente familiar que muitas das disposições mobilizadas posteriormente no contexto escolar serão incorporadas. É também nas famílias que as heranças materiais e imateriais (gostos, competências) começam a ser construídas. Sendo assim, ouvir as famílias se torna importante na tentativa de compreender como esses esquemas de ação foram mobilizados durante o isolamento social.

A personalidade da criança, seus “raciocínios” e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente, entre ela e os outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados às formas de relações sociais intrafamiliares. De fato, a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família. Ela não “reproduz”, necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida. Suas ações são reações que “se apoiam” relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela (LAHIRE, 1997, p.17).

Logo, os autores aqui citados nos permitem dialogar sobre os saberes da experiência das famílias que, de modo abrupto, precisaram reorganizar seus tempos e espaços para dar conta de atividades planejadas pela escola e aplicadas no contexto familiar.

3.2 A ABORDAGEM DOS RETRATOS SOCIOLÓGICOS COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

Em suas pesquisas, Lahire (1997, 2004), a princípio, utiliza a metodologia dos retratos sociológicos ainda de forma experimental e, posteriormente, descreve-a de forma mais detalhada. O teórico considera que foi realizado um trabalho de organização sociológica “[...] a partir de uma construção particular do objeto, o material oriundo da observação de realidades sociais relativamente singulares” (LAHIRE, 1997, p. 71). Portanto, os textos produzidos a partir dessas pesquisas apresentam configurações singulares, porém “não são isolados entre si por duas razões ao menos: por um lado trabalham com as mesmas orientações interpretativas, e, por outro, o texto de cada perfil desempenha um papel no texto de todos os outros perfis” (LAHIRE, 1997, p. 71).

Lopes (2012), com base nos conceitos de Lahire (1997), define que os retratos sociológicos são uma metodologia de investigação que integra um dispositivo técnico e o cruzamento das informações sobre as relações sociais estabelecidas em diferentes contextos. Esse dispositivo teria como base uma teoria da prática, alicerçada na gênese plural e contextual das disposições, cujo objetivo é responder a problemas de pesquisa específicos, levando em consideração a individualidade dos atores sociais.

Assim, esse dispositivo metodológico foi considerado inédito, pois permitiu analisar — após comparar uma série de informações sobre os sujeitos — como e quais disposições sociais

são transferíveis e incorporadas pelos indivíduos em seus processos de socialização, atribuindo relevância ao micro contextos.

O dispositivo metodológico aplicado consistiu em realizar uma série de entrevistas com os mesmos oito pesquisados sobre suas práticas, comportamentos, maneiras de ver, sentir, agir em diferentes domínios de práticas (ou esferas de atividades) ou em micro contextos (no interior desses domínios de práticas) diferentes. [...] Só um dispositivo metodológico desse tipo permitiria julgar em que medida algumas disposições sociais são ou não transferíveis de uma situação para outra e avaliar o grau de heterogeneidade ou homogeneidade do patrimônio de disposições incorporadas pelos atores durante suas socializações anteriores (LAHIRE, 2004, p. 32).

Nesse sentido, a metodologia busca uma renovação no campo da pesquisa sociológica ao tratar os sujeitos em escala individual, observando a individualidade dos atores, em detrimento da homogeneização realizada na análise de grandes coletivos em contextos restritos. Isso porque, como já dito, nas sociedades contemporâneas, os indivíduos não pertencem a somente um grupo específico, mas transitam por várias comunidades e instituições, nas quais têm acesso a uma variedade de disposições que, ao longo de sua trajetória de vida, se traduzem em experiências sociais heterogêneas.

[...] nossa forma de proceder não negligenciou a singularidade de cada situação, mas sobretudo não se contentou em fazer descrições ideográficas puras, sem comparações, que traem a ausência de uma orientação interpretativa claramente definida. O que procuramos são invariantes ou invariâncias através da análise de configurações singulares tratadas como variações sobre os mesmos temas (LAHIRE, 1997, p. 71).

No método proposto por Lahire (1997), o importante é identificar o cruzamento das informações sobre as relações sociais estabelecidas em diferentes contextos (individual, familiar, escolar) levando em “consideração as situações singulares, relações afetivas entre os seres sociais interdependentes, formando estruturas particulares de coexistência” (LAHIRE, 1997, p. 33). Dessa forma, ao construir contextos mais restritos, somos levados a “desconstruir as realidades que os indicadores objetivos nos propõem, a heterogeneizar o que havia sido, forçosamente, homogeneizado em uma outra construção do objeto” (LAHIRE, 1997, p. 33).

Ao passarmos do macro para o micro, dos grupos para os indivíduos, da linguagem das variáveis para a descrição e a interpretação dos contextos, observando os detalhes que emergem do entrelaçamento das relações estabelecidas, surgem elementos que, numa pesquisa estatística, são tratados em linhas gerais. Ao darmos maior relevância às configurações sociais — “[...] o conjunto dos elos que constituem uma “parte” (mais ou menos grande) da realidade social concebida como uma rede de relações de interdependência humana” (LAHIRE, 1997, p. 40) —

passamos a considerar que os indivíduos são ligados por múltiplos elos invisíveis, constituídos “[...] através das relações de interdependência que só compreendemos através de seus produtos cristalizados, na forma de disposições específicas de se comportar, sentir, agir e pensar” (LAHIRE, 1997, p.41).

Apesar disso, vale ressaltar que o teórico não é contrário às pesquisas estatísticas, porém pretende defender o caráter procedimental elaborado para a formulação dos retratos sociológicos. Assim, chama a atenção o caráter ilusório de acreditar “que os conceitos ou métodos sociológicos são ou poderiam tornar-se ferramentas universais” (LAHIRE, 1997, p.41).

Nosso propósito não é nem fazer uma crítica das estatísticas, nem uma defesa das descrições etnográficas/ideográficas, mas sim uma tentativa de determinação, a partir de um problema particular, de campos de pertinência das duas abordagens. Se nos mostramos mais distantes em relação às abordagens estatísticas, é simplesmente para explicitar onde a construção particular do objeto que estudamos aqui afasta-se dela, e, ao mesmo tempo, para fazer com que a especificidade transpareça melhor (LAHIRE, 1997, p. 40-41).

Diante dessa questão, a presente pesquisa propõe um olhar singular, já que o procedimento metodológico traz à discussão o reconhecimento de que exista uma limitação na validação das configurações sociais e que não há uma verdade absoluta neste ou naquele método. Compreende-se que a configuração social não nos permite uma aproximação da complexidade do real; o que se busca é mostrar os elos possíveis entre os diferentes contextos e suas relações de interdependência.

[...] longe de nós a ideia de que a compreensão de configurações sociais singulares que propomos permitiria aproximar-nos da complexidade do real. Por querer dizer tudo e considerar tudo como significativo, os sociólogos às vezes perdem qualquer noção de estruturação de seus objetivos de pesquisa. Em relação à visão estatística que permite aceder a uma ordem específica da complexidade, nosso texto insiste na ordem da complexidade à qual a reconstrução de configurações sociais singulares permite ter acesso. Mas, trata-se de um nível de análise de um ponto de vista particular sobre a realidade (LAHIRE, 1997, p. 41-42).

Uma das ferramentas mais utilizadas para se obter a análise em escala individual são as entrevistas biográficas. Porém, o maior desafio pode ser passar do relato de vida do entrevistado para o retrato de sua história de vida. Para isso, o pesquisador precisa ter claro que o objetivo da entrevista é captar a diversidade das influências socializadoras acumuladas no patrimônio de disposições de cada sujeito singular. Ao agir desse modo, o entrevistador compreende que as respostas coletadas não precisam considerar a trajetória de vida do entrevistado em um percurso

lógico e linear, mas com momentos de “rupturas biográficas” sujeitas a forças sociais não necessariamente coerentes. Portanto, as entrevistas biográficas “[...] podem representar meios excelentes de questionar os modelos de personalidade coerente e estável, associados a modelos de decisão sem incertezas” (LAHIRE, 2004, p. 35).

[...] a entrevista não deixa transparecer uma informação que existiria previamente, em uma forma fixa, como um objeto, antes da própria entrevista. Entre o sociólogo e o “discurso da entrevista” não existe a mesma relação que entre o historiador e os arquivos. As palavras não esperam (na cabeça ou na boca dos entrevistados) que um sociólogo venha recolhê-las. Só puderam ser enunciadas, formuladas, porque os entrevistadores possuem disposições culturais, esquemas de percepção e de interpretação do mundo social, fruto de suas múltiplas experiências sociais (LAHIRE, 1997, p. 75).

Sendo assim, a entrevista recebe papel de destaque e de grande relevância, uma vez que “desempenha o papel de um filtro que permite tornar enunciáveis certas experiências, mas que impede o surgimento de outras que implicam certas formas linguísticas e desestimulam sistematicamente outras ocorrências” (LAHIRE, 1997, p. 74). Logo, caberá ao sociólogo tentar reconstruir as formas de relações sociais presentes na produção de informações liberadas no âmbito da entrevista e, para isso, é preciso construir uma atmosfera de confiança mínima entre entrevistado e entrevistador, de forma a garantir um espaço de comunicação propício a colher o material empírico para a pesquisa.

Outra problemática que pode surgir a partir das entrevistas é que, como estamos trabalhando com discursos, não podemos pretender ter acesso às práticas. Mas nem por isso a entrevista deve ser considerada deturpada, tampouco se pode pensar que ela nunca atinja a verdade social dos entrevistados. Uma parte do trabalho do pesquisador “consiste justamente em limitar o máximo possível os efeitos da legitimidade através de sua participação ativa na entrevista e ofuscando sua pessoa em prol da palavra e da experiência dos entrevistados” (LAHIRE, 1997, p.76). Portanto, o problema não é saber se os entrevistados disseram ou não a “verdade”, mas “tentar reconstruir relações de interdependência e disposições sociais prováveis através das convergências e contradições entre as informações verbais de uma mesma pessoa” (LAHIRE, 1997, p.76). Assim, é necessário decodificar a entrevista como o resultado de um processo de construção.

[...] o método de trabalho do sociólogo comporta, no entanto, certa analogia com o do detetive que busca indícios, “detalhes reveladores”, confronta-os, testa a pertinência de uns em relação aos outros, para conseguir reconstruir uma realidade social. Portanto, é enfrentando a questão da entrevista como discurso não-transparente que poderemos ter uma oportunidade de reconstruir

as práticas efetivas. Ou melhor, as disposições sociais efetivas que estão no princípio dos discursos proferidos (LAHIRE, 1997, p. 77).

No entanto, é preciso compreender que não será possível reconstituir toda a complexidade das variações intraindividuais, pois, para tal, seria necessário ter acesso ao repertório completo de disposições significativas que compõem o percurso individual e contextual de cada indivíduo. Mesmo que esse processo fosse possível, não se poderia cair na armadilha de acreditar que, ao contar sobre fatos cotidianos de sua vida, o entrevistado o faça de modo a evidenciar uma trajetória linear, na qual uma disposição complementa a outra em um processo evolutivo, lógico e evidente.

Precisamos considerar as “rupturas biográficas”, visto que, nos processos de mudança, “as disposições podem entrar em crise ou podem ser reativadas e sair do estado de vigília” (LAHIRE, 2004, p.35). O pesquisador deve estar atento a tais momentos e recorrer a perguntas mais precisas e contextualizadas para auxiliar no resgate de memórias úteis que permitam a lembrança de experiências antigas e contextualizadas.

Em vez de considerar cada momento da trajetória individual como algo lógico em um percurso linear, postulando de antemão que não só cada indivíduo pode ser caracterizado por uma única fórmula (em vez de diversas fórmulas complementares ou concorrentes) que gera seus comportamentos, escolhas, decisões, mas também que ele está sujeito a forças sociais não necessariamente coerentes [...]. (LAHIRE, 2004, p. 35).

Operar por anamnese a lembrança da pluralidade das escolhas possíveis e das indecisões do passado é tomar consciência da existência de disposições, inclinações, competências que foram colocadas em estado de vigília e que nos fazem lembrar que a vida poderia ter sido totalmente diferente (LAHIRE, 2004, p. 37).

Ao utilizar, neste trabalho, a teoria metodológica dos retratos sociológicos, pretendemos resgatar a possibilidade de verificar quais as disposições implicadas nas táticas formuladas pelas famílias pesquisadas para atender às demandas do novo modelo de ensino instituído durante a suspensão das aulas presenciais e quais as disposições acionadas por cada sujeito. Dito de outro modo, estamos interessados na diversidade de exemplos e de vivências que os entrevistados possam nos trazer porque acreditamos que elas não se baseiam, necessariamente, nas mesmas experiências, mas sim em fragmentos de práticas que se traduzem em maneiras de fazer de acordo com o contexto em que se constituíram.

Dessa maneira, realiza-se a análise dos discursos permitindo, no caso da leitura e interpretação das entrevistas, o exercício de estar atento às dissonâncias, às diferenças, às contradições ou às heterogeneidades, sem deixar de levar em consideração os pontos de coerência e convergência.

Em vez de unificado, homogêneo, o discurso do pesquisado é, às vezes, composto de geometria variável, evocando “partes” ou momentos da experiência que não são necessariamente da mesma natureza. Da mesma maneira, a aparente confusão ou contradição existente em certos casos pode ter um sentido que não se reduz apenas ao problema do desvio entre versão oficial (mentira) e prática real (verdade) gerada pelos efeitos de legitimidade. Se, de acordo com os contextos evocados e os exemplos desenvolvidos, vemos surgir diferenças, isso pode significar que o pesquisado possui maneiras de fazer ou disposições heterogêneas (LAHIRE, 2004, p. 43).

Dessa forma, “quanto mais o pesquisador trabalha com um grande número de indicadores consoantes ou dissonantes, mais seu trabalho interpretativo pode ser facilitado e complexo” (LAHIRE, 2004, p. 43). Sendo assim, “[...] esta pesquisa parte de questões teóricas metodológicas e as trabalha da forma mais reflexiva possível” (LAHIRE, 2004, p. 20).

3.2.1 Os participantes da pesquisa e os critérios de seleção

Para compor a pesquisa, foram escolhidos 3 (três) núcleos familiares, que apresentavam, em sua composição, crianças em idade escolar, matriculadas em escolas públicas, municipais e estaduais de Educação Básica, nos anos de 2020 e 2021. Este critério foi utilizado para que pudessemos compreender melhor como foi o percurso escolar dessas crianças e suas famílias durante os dois anos de vigência de ensino remoto em escolas públicas, sem que houvesse uma ruptura no modelo escolar oferecido por essas instituições de ensino.

As famílias selecionadas têm mais de um filho em idade escolar, sendo que as crianças estavam regularmente matriculadas em escolas públicas de Educação Básica quando as aulas presenciais foram suspensas e deu-se início ao ensino remoto. Todas elas residem em bairros próximos, localizados no município de Santo André, na região metropolitana do estado de São Paulo, situado a aproximadamente vinte e três quilômetros da capital do estado³⁹.

Os critérios citados procuraram identificar como sujeitos que têm formação familiar similar e residem geograficamente em territórios relativamente próximos se adequaram ao novo modelo de ensino proposto durante a suspensão das aulas presenciais. No entanto, apesar de residirem em locais próximos, as famílias apresentam perfil de escolaridade, relação de trabalho e nível socioeconômico diferentes, de forma que a heterogeneidade de perfis também fosse contemplada na pesquisa.

³⁹ Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Santo André tinha, em 2021, uma população estimada de 723.889 mil pessoas, sendo que, no ano de 2020, 83.592 mil crianças estavam matriculadas no Ensino Fundamental, em 96 estabelecimentos de ensino. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/panorama>. Acesso em março de 2022.

A primeira família a ser pesquisada foi escolhida a partir de algumas indicações fornecidas por uma professora que trabalhava em escolas dentro do universo pesquisado. A segunda família foi selecionada com base em indicações da primeira mãe pesquisada, e a terceira família, por indicação da segunda mãe entrevistada. As mães se conheceram por meio dos filhos que estudaram nas mesmas unidades escolares e, de certa forma, estabeleceram laços de amizade. Todas as famílias estavam dentro do perfil estipulado nos critérios citados anteriormente: ter mais de um filho, todos matriculados em escolas públicas de Educação Básica e residir dentro do território previamente estipulado.

O primeiro contato com as mães foi realizado a partir de um aplicativo de mensagens. Todas elas foram previamente informadas sobre o objetivo da pesquisa, sua finalidade e a necessidade de disponibilidade para os encontros presenciais. Àquelas que aceitaram participar da pesquisa enviamos, inicialmente, uma carta convite.

Dessa forma, as mães pesquisadas aceitaram participar de forma colaborativa, sem exigir compensações financeiras, assinando por vontade própria o Termo de Livre Consentimento (TLC – Apêndice A). Para preservar a identidade dos participantes, todos os pesquisados foram identificados com nomes fictícios seguindo as normas e procedimentos apontados por Zago (2003, p. 303):

Desde o momento inicial é fundamental esclarecer os objetivos da pesquisa, o destino das informações, o anonimato de pessoas e lugares, além do horário do encontro e tempo provável de duração. Esses esclarecimentos e compromissos fazem parte do acordo inicial entre pesquisador e pesquisado, que é preciso respeitar.

As entrevistas foram realizadas nas residências das famílias pesquisadas, em três encontros pré-agendados com duração aproximada de uma hora. Assim, os depoimentos e relatos das entrevistas tiveram uma duração média de três horas em cada família e foram registrados em áudio digital, sendo que o equipamento de gravação esteve sempre visível ao entrevistado, previamente informado do processo de registro.

Esse procedimento foi fundamental para a análise da pesquisadora, que conseguiu ter contato com o espaço utilizado pelas crianças e sua família durante o ensino remoto, por meio de notas etnográficas no contexto da entrevista. Logo, foi possível identificar exatamente o local em que as crianças estudavam durante a vigência do Ensino Remoto. Na próxima seção, fazemos a descrição das residências de forma mais detalhada.

3.2.2 Instrumentos e materiais de coleta de dados

Como instrumento de pesquisa, elaboramos um roteiro (Apêndice B), com o objetivo de orientar a condução das entrevistas realizadas nos encontros com as famílias. Com as perguntas formuladas, pretendíamos coletar informações de forma mais detalhada, a fim de compreender se e como os participantes selecionados desenvolveram táticas para se adequar ao novo modelo de ensino oferecido durante o momento pandêmico. No entanto, a fim de coletar dados para a elaboração de um perfil socioeconômico simplificado das famílias, elaboramos algumas questões fechadas, realizadas pela própria pesquisadora durante o primeiro encontro.

Mais especificamente, com as questões fechadas, tencionávamos coletar dados sobre a origem social e a situação socioeconômica das famílias por meio das variáveis: 1) origem social (escolaridade e profissão dos responsáveis pelos estudantes); 2) renda familiar; 3) acesso a recursos tecnológicos (para garantia de atividades síncronas). Vale ressaltar que tais perguntas foram elaboradas com a utilização de indicadores objetivos, ou seja, os dados a serem coletados independiam de opinião ou avaliação dos pesquisados.

As entrevistas foram transcritas seguindo as indicações metodológicas de Lahire (2004) e Lopes (2012), seguindo-se estas etapas: 1) elaboração de roteiro de entrevista biográfica adequado aos objetivos da pesquisa; 2) realização da entrevista; 3) transcrição da entrevista; 4) edição das entrevistas de forma que o resultado fosse um texto biográfico sobre o entrevistado; 5) construção do retrato, articulando recursos teóricos e material empírico; 6) produção de título que destaque o fio condutor interpretativo do relato, um resumo do percurso e um corpo detalhado.

O resultado do processo empírico desta pesquisa pode ser verificado na próxima seção.

4 AS FAMÍLIAS E SEUS RETRATOS

Iniciamos esta seção com um breve resumo das transformações na história social da família, analisando os conceitos relacionados à estrutura familiar contemporânea e ao papel da mulher nessa instituição, na sociedade atual. Na sequência, apresentamos o perfil socioeconômico das famílias pesquisadas e a descrição das residências, realizadas por meio de nossas observações, durante os encontros com as famílias. Essas observações foram de grande valia para identificar os espaços utilizados pelas famílias durante o período de isolamento social.

Por fim, elaboramos os textos biográficos, construídos a partir das entrevistas, e a análise dos retratos sociológicos, nos quais discutimos se houve ou não a reorganização do cotidiano familiar em tempos de pandemia. Os retratos sociológicos foram utilizados como base para compreender as táticas utilizadas durante o período de suspensão das aulas presenciais e a relação das crianças e das famílias nos desafios vivenciados ao longo ensino remoto.

4.1 FAMÍLIA: REFLEXO DO COTIDIANO DA VIDA SOCIAL

Nesta subseção, não tencionamos analisar minuciosamente as transformações históricas ocorridas nos modelos de formação familiar, até porque grandes autores já se debruçaram sobre o tema. Nossa proposta é apresentar um breve resumo de como a família tem sido analisada historicamente e fundamentar seu papel enquanto instituição social. Nesse contexto, partimos do pressuposto de que ela reflete — e também é reflexo — as mudanças ocorridas na sociedade e, por esse motivo, é essencialmente uma construção humana. Logo, podemos dizer que a instituição familiar é reflexo do cotidiano da vida social.

Em *A história Social da criança e da família* (1986), Ariès propõe uma reflexão sobre o conceito moderno de infância, de acordo com a história europeia ocidental, bem como acerca das transformações ocorridas a partir da relação entre duas instituições: a escola e a família. Segundo o autor, no início do período medieval, no século XV, a infância se reduzia ao período de maior fragilidade da criança, pois, logo que começava a dar seus primeiros passos, era introduzida no mundo dos adultos.

Desse modo, a socialização das crianças se dava fora da família, cuja principal missão era a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua cotidiana e a proteção à vida, sem que isso implicasse uma relação afetiva entre seus membros. As manifestações de

afeto e a socialização aconteciam em um meio mais amplo, por meio da vida comunitária com suas festas, jogos e cerimônias coletivas.

Nesse período, as crianças eram separadas muito cedo do convívio familiar, entre sete e oito anos de idade, quando eram enviadas para outras casas, a fim de serem educadas por meio da prática do convívio social e do aprendizado de tarefas domésticas. Até meados do século XVII, a vida era vivida em público, e a família conjugal se misturava à multidão. Sendo assim, o corpo social englobava a maior variedade de condições sociais que podiam ser percebidas e hierarquizadas, visto que ocupavam o mesmo espaço. As pessoas viviam em permanente contraste, e a diversidade era aceita como um dado natural.

Entre o fim da Idade Média e os séculos XVI e XVII, a criança havia conquistado um lugar junto de seus pais, lugar este a que não poderia ter aspirado no tempo em que o costume mandava que fosse confiada a estranhos. Essa volta das crianças ao lar foi um grande acontecimento: ela deu à família do século XVIII sua principal característica, que a distinguiu das famílias medievais. A criança tornou-se um elemento indispensável na vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. [...] Essa família do século XVII, entretanto, não era a família moderna: distinguia-se desta pela enorme massa de sociabilidade que conservava. Onde ela existia, ou seja, nas grandes casas, ela era um centro de relações sociais, a capital de uma pequena sociedade complexa e hierarquizada, comandada pelo chefe de família (ARIEËS, 1986, p. 270)

No entanto, nascida com a ascensão da burguesia, a nova organização de vida conjugal e familiar se difundiu na sociedade a partir do século XVIII, dando origem à nossa concepção moderna de família. A sociedade, que privilegiava a vida coletiva, passou a estreitar os laços entre seus membros e a excluir os criados, os clientes e amigos da vida cotidiana.

Entre os séculos XVI e XVII, também começou a se fortalecer um modelo de instituição escolar que deixava de se configurar pela mistura de idades e diversidades, iniciada no período medieval, e passava à progressiva segmentação das classes, das matérias e das faixas etárias, além da instauração de rígidos regimes disciplinares. A oficialização dessa instituição coincidiu com a valorização dos laços afetivos entre pais e filhos, e com a nova moral pregada pelos educadores. Já no século XIX, com o advento da Revolução Industrial, podemos dizer que o mundo do trabalho foi separado do mundo familiar e instituiu a dimensão privada da família.

Portanto, Ariès (1986) caracteriza a família moderna europeia como fenômeno de origem burguesa e faz uma relação entre o sentimento de família e o sentimento de classe, observando que, no mundo moderno, as famílias e as classes se aproximam por sua semelhança moral e identidade de modos de vida. Nesse contexto, a estrutura familiar é marcada por movimentos de dilatação e contração, que acompanham as ordens sociais e políticas.

No Brasil colonial, a descrição mais conhecida da família tradicional é a que apresenta o patriarca — que detém poder sobre seus filhos, esposa, parentes, agregados e escravos — como elemento central e se constitui como um grupo extenso e hierarquicamente definido. Trata-se do modelo popularizado na clássica obra *Casa grande e senzala*, de Gilberto Freyre (2004). Assim, a imagem da família patriarcal, rural, escravista e extensa foi, por muito tempo, utilizada como exemplo válido para toda a sociedade brasileira. Para Freyre (2004), essa família não era apenas esfera de vivência da autoridade e afetividade entre seus membros, mas, ao mesmo tempo, unidade política, econômica e social, em que se separavam público e privado e que representou papel fundamental na definição da história do povo brasileiro.

A família, não o indivíduo, nem tampouco o Estado nem nenhuma companhia de comércio, é desde o século XVI o grande fator colonizador no Brasil, a unidade produtiva, o capital que desbrava o solo, instala as fazendas, compra escravos, bois, ferramentas, a força social que se desdobra em política, constituindo-se na aristocracia colonial mais poderosa na América. Sobre ela o rei de Portugal quase reina sem governar. [...] todos esses elementos e vantagens viriam favorecer entre nós a colonização, que na América Portuguesa, como nas “colônias de proprietários” dos ingleses na América do Norte, repousaria sobre a instituição da família escravocrata; da casa-grande; da família patriarcal; sendo que nestas bandas acrescida a família de muito maior número de bastardos e dependentes em torno dos patriarcas, mais fêmeiros que os de lá e um pouco mais soltos, talvez, na sua moral sexual. (FREYRE, 2004, p. 81 e 85).

No início dos séculos XVI e XVII, a economia da colônia brasileira centralizava-se nas plantações de cana de açúcar, localizadas na região nordeste do país. Na representação social das famílias de elite, que compunham o cenário dos engenhos, o papel dos sexos estava bem definido por costumes e tradições apoiados nas leis e na religião. Estas últimas, por sua vez, eram propagadas pelos colonizadores.

No entanto, revisões da noção de família patriarcal como padrão válido para toda a sociedade brasileira têm sido feitas. Samara (2002), por exemplo, mostra as confusões em torno da caracterização e generalização acerca do assunto. Segundo ela, após pesquisar historicamente a família paulista entre os séculos XVIII e XIX, é possível verificar diversas formas de organização das relações familiares: famílias nucleares, celibato, concubinato, casamentos consanguíneos e filhos ilegítimos, nas quais predominavam as famílias nucleares mais simples e com menor número de filhos.

A autora aponta que mudanças econômicas ocorridas no país a partir do século XVIII afetaram o conjunto da sociedade e provocaram alterações no estilo de vida de seus habitantes, contribuindo para a diversificação nas formações familiares. A descoberta das minas de ouro

em 1690, constituíram um novo território de colonização, deslocando o eixo econômico da região nordeste para o sul.

Somam-se a esse quadro o aumento da população feminina em relação ao total de habitantes e a maior expectativa de vida das mulheres em comparação com os homens, as mudanças advindas do processo de industrialização e do aumento da vida urbana, a inserção das mulheres no mercado de trabalho e o fluxo imigratório. Todos esses fatores incidiram diretamente sobre a estrutura da família. Em outras palavras,

A sociedade que aí se formou era uma mescla de raças e origens diversas e mais difícil de ser controlada, apesar das tentativas da Igreja e da Coroa portuguesa. O número de celibatários era alto, proliferavam os concubinatos e a legitimidade era comum. Mulheres exerciam atividades econômicas fora do âmbito doméstico e as solteiras com prole natural chefiavam as famílias. Nessas paragens, não era fácil para os poderes constituídos, tentar fixar os padrões impostos pela colonização, que não eram seguidos pela maior parte da população (SAMARA, 2002. p. 4).

Desse modo, a família brasileira vai, aos poucos, se distanciando do modelo descrito por Freyre (2004). A historiografia brasileira, a partir dos anos 1970, passou a incorporar a ideia de múltiplos modelos familiares no Brasil e da existência de um sistema patriarcal modificado, especialmente no sul do país, a partir do início do século XIX. As evidências históricas nos levam a repensar o perfil dessa família na atualidade, bem como a complexidade de padrões existentes nos séculos XVIII e XIX. Essas diferenças, analisadas a partir de critérios que levaram em conta a temporalidade, a formação étnica, os contextos econômicos regionais, a movimentação da população (fluxo migratório) e o papel reservado aos sexos, mostram que a formação dos grupos familiares mantém estreita relação com o cotidiano da vida social.

4.1.1 O conceito de família e o papel da mulher na sociedade contemporânea

Conceituar a palavra família no século XXI é um exercício que demanda reflexão sobre as significativas mudanças ocorridas em nossa sociedade, principalmente nos últimos sessenta anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 25 da seção II (Da família Natural), assim a define: “Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes” (BRASIL, 2021, p. 27). No entanto, a pluralidade de conceitos relacionados à família contemporânea mostra como é difícil delimitar os contornos dessa concepção.

As mudanças na sociedade — principalmente a partir da Revolução Industrial, que contribuiu efetivamente para a separação do mundo do trabalho do mundo familiar e instituiu

a dimensão privada da família, contraposta ao mundo público — associadas ao desenvolvimento tecnológico e às descobertas científicas, impactaram de forma permanente a estrutura em questão. Dito de outro modo,

Falar em família neste começo do século XXI, no Brasil, implica a referência a mudanças e a padrões difusos de relacionamentos. Com seus laços esgarçados, torna-se cada vez mais difícil definir os contornos que a delimitam. Vivemos em uma época como nenhuma outra, em que a mais naturalizada de todas as esferas sociais, a família, além de sofrer importantes abalos internos tem sido alvo de marcantes interferências externas. Estas dificultam sustentar a ideologia que associa a família a ideia de natureza, ao evidenciarem que os acontecimentos a ela ligados vão além de respostas biológicas universais às necessidades humanas, mas configuram diferentes respostas sociais e culturais, disponíveis a homens e mulheres em contextos históricos específicos (SARTI, 2018, p. 35)

Os anos 1960 ofereceram um cenário fértil para a eclosão das mudanças na estrutura familiar. O movimento feminista ganhou fôlego, para além das passeatas e manifestações públicas, sendo institucionalizado e incorporando reivindicações históricas no campo das políticas públicas, sobretudo no campo da violência, da saúde e dos direitos reprodutivos. As conquistas na luta pela emancipação feminina, principalmente na inserção no mercado de trabalho e no espaço público, são inegáveis.

Com o advento da pílula e das tecnologias de reprodução assistida, a mulher conquistou o controle de sua função reprodutiva, bem como o direito de ter prazer. Denunciou a privação alienante do espaço do privado e lutou pela conquista de territórios no mercado de trabalho, antes quase que exclusivos aos homens.

Nesse sentido, verificamos o aumento das famílias chefiadas por mulheres, que confirmam sua nucleação em torno da mulher. Segundo a pesquisa *Retrato das desigualdades de gênero e raça*⁴⁰, realizada pelo Ipea, em parceria com a ONU Mulheres e a Secretaria de Políticas para as Mulheres, a população feminina no Brasil, no ano de 2015, era de 105.449.966, contra uma população de 99.405.689 homens. Em 1995, o percentual de famílias chefiadas por

⁴⁰ “O **Retrato das desigualdades de gênero e raça** tem por objetivo disponibilizar informações sobre a situação de mulheres, homens, negros e brancos em nosso país. Para tanto, apresenta indicadores oriundos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE [...] traz dados para o período de 1995 a 2015 em doze blocos temáticos. São eles: População; Chefia de Família; Educação; Saúde; Previdência e Assistência Social; Mercado de trabalho; Trabalho Doméstico Remunerado; Habitação e Saneamento; Acesso a Bens Duráveis e Exclusão Digital; Pobreza, Distribuição e Desigualdade de Renda; Uso do Tempo; e Vitimização [...] O projeto nasceu em 2004 e atualmente é resultado de uma parceria entre Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), ONU Mulheres (Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres) e SPM (Secretaria de Políticas para as Mulheres do Ministério da Justiça e Cidadania)” Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html>. Acesso em: outubro de 2022.

homens era de 77,1% e diminuiu para 59,5% em 2015. Já o percentual de famílias chefiadas por mulheres aumentou de 22,9%, em 1995, para 40,5%, em 2015.

Logo, a mulher chefe de família é atualmente um fato, e os motivos são diversos: da situação de abandono à de viúva prematura em razão da violência urbana, passando pela ausência do cônjuge, que saiu em busca de trabalho ou simplesmente abandonou a casa; consideradas “mães solo”⁴¹ são aquelas que se tornaram exclusivamente responsáveis por seus filhos por razões sociais ou por decidirem pôr em prática o projeto de “produção independente”.

Apesar de conquistar espaço no mercado de trabalho, a mulher teve o encargo de mais responsabilidades. A dupla jornada de trabalho e a necessidade de redes de apoio e serviços públicos no amparo aos cuidados dos filhos, quase inexistentes na década de 1960, obrigam-na a recorrer a diversas estratégias, que acabam sendo de sua inteira iniciativa e responsabilidade e se configuram como reflexos de sua emancipação.

Dados do relatório de pesquisa *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*⁴², realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam que as desigualdades sociais entre os gêneros continuam a afetar as mulheres. Em 2019, o nível de ocupação das mulheres de 25 a 49 anos vivendo com crianças de até 3 anos de idade foi de 54,6%, e o dos homens, de 89,2%. Em lares sem crianças nesse grupo etário, o nível de ocupação foi de 67,2% para as mulheres e de 83,4% para os homens. As mulheres pretas ou pardas com crianças de até 3 anos de idade no domicílio apresentaram os menores níveis de ocupação: 49,7%, em 2019.

Em relação aos cuidados com pessoas ou afazeres domésticos, as mulheres dedicaram quase o dobro de tempo que os homens: 21,4 horas contra 11 horas semanais. A proporção em trabalho parcial (até 30 horas semanais) também é maior: 29,6% entre as mulheres e 15,6% entre os homens.

Na população com 25 anos ou mais, 15,1% dos homens e 19,4% das mulheres tinham nível superior completo em 2019. No entanto, as mulheres representavam menos da metade (46,8%) dos professores de instituições de ensino superior no país. Em cursos de graduação,

⁴¹ Entende-se por mãe solo a mulher que assume de forma exclusiva todas as responsabilidades pelo filho, sejam elas financeiras ou afetivas. Erroneamente chamadas de ‘mães solteiras’, pois parentalidade nada tem a ver com estado civil, tem crescido o número de mães que cuidam sozinhas de seus lares e filhos. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/mae-solo>. Acesso em dezembro de 2022.

⁴² Informações da segunda edição das *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*, que analisam as condições de vida das brasileiras a partir de um conjunto de indicadores proposto pelas Nações Unidas. O IBGE compilou informações de suas pesquisas e de fontes externas para elaborar o estudo. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=resultados>. Acesso em: outubro de 2022.

elas são minoria entre os alunos nas áreas ligadas às ciências exatas e à esfera da produção: apenas 13,3% dos alunos de Computação e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) são mulheres, enquanto elas correspondiam a 88,3% das matrículas na área de bem-estar, que contempla cursos como Serviço Social. Apesar de mais instruídas, ocupavam 37,4% dos cargos gerenciais e recebiam 77,7% do rendimento dos homens.

Além disso, a fragilização dos vínculos familiares, considerados como tradicionais, se acentuou com as separações e os divórcios, proporcionados muitas vezes por políticas públicas de geração de renda e programas de igualdade salarial, que possibilitaram às mulheres independência financeira contribuindo para o rompimento de relacionamentos abusivos. O casamento, que antes era visto como eterno e indissolúvel, ficou submetido a novas regras, novas configurações e arranjos nos quais diferentes formas de organização familiar ganharam visibilidade. É cada vez mais perceptível a configuração de outras composições familiares tais como as monoparentais, as formadas por parceiros homossexuais ou até as que se mantêm como família mesmo sem haver coabitação como o parceiro amoroso.

Atualmente, os arranjos familiares se constituem como uma resposta às novas demandas impostas pela modernidade, mas a forma como a família as assume no plano do real ainda é entendida como divergente e, a despeito dessas alterações, o modelo de família nuclear burguês persiste. Mesmo que a mulher esteja assumindo a condição de provedora do domicílio, a condição de chefe de família ainda é conferida moralmente ao homem, pois implica uma posição de hierarquia e poder bastante privilegiada, em um modelo que ainda sobrevive. De dona de casa, a mulher passou a dona da casa, vivendo cotidianamente inúmeros embates.

As mudanças de conceito, nesse sentido, são particularmente difíceis de serem aceitas, uma vez que as experiências vividas e simbolizadas na família têm como referência definições cristalizadas, socialmente instituídas pelos dispositivos jurídicos, médicos, psicológicos, religiosos e pedagógicos constituídos historicamente. Tais referências formam os “modelos” do que é e como deve ser a família, ancorados numa visão que a considera uma unidade biológica constituída segundo as leis da “natureza”.

Pela perda de referências rígidas no que se refere à estrutura familiar, assim como pela flexibilidade de suas fronteiras e os diferentes sentidos que essa instituição assume em cada segmento social, Sarti (2018, p. 41) sugere partir “da ideia de que a família se delimita simbolicamente, baseada num discurso sobre si própria, que opera como um discurso oficial”. Dessa maneira, de acordo com os referenciais sociais e culturais da época e da sociedade na qual está inserida, “cada família terá uma versão de sua história, a qual dá significado à experiência vivida” (Sarti, 2018, p. 41).

Pensar a família como uma realidade que se constitui pelo discurso sobre si própria, internalizado pelos sujeitos, é uma forma de buscar uma definição que não se antecipe a sua própria realidade, mas que nos permita pensar como ela se constrói, constrói sua noção de si, supondo evidentemente que isto se faz em cultura, dentro, portanto, dos parâmetros coletivos do tempo e do espaço em que vivemos, que ordenam as relações de parentesco (entre irmãos, entre pais e filhos, entre marido e mulher). Sabemos que não há realidade humana exterior à cultura, uma vez que os seres humanos se constituem em cultura, portanto, simbolicamente (SARTI, 2018, p. 41)

Quando falamos em família, queremos, por vezes, fazer referência a grupos sociais estruturados por meio de relações de afinidade, descendência e consanguinidade (grupos domésticos, grupos residenciais, reconhecidos pelos próprios membros). Ao mesmo tempo, família também significa um conjunto de regras, padrões e modelos culturais e, nesse caso, passíveis de mudança. Assim, não pode ser considerada uma síntese da sociedade inteira, mas um conjunto de relações cuja forma e conteúdo contribuem para a construção da identidade pessoal.

Portanto, para dar conta de todas essas exigências, a família se modificou, não apenas a fim de garantir a autonomia dos sujeitos, mas também de produzir indivíduos comprometidos com sua própria independência e realização pessoal. Esse caráter processual nos obriga a pensá-la não mais em termos de modelos, mas de dinâmicas. O modelo dominante da família composta por um casal de pais biológicos e por seus filhos se enfraqueceu em favor de outras configurações. No entanto, o período atual não pode ser caracterizado pela ausência da estrutura familiar, mas pela pluralidade de normas para construí-la.

4.2 RETRATO 1 – A FAMÍLIA DE JÚLIA

4.2.1 Perfil

Júlia é uma mulher de 38 anos, que afirma ser católica, nascida no estado de São Paulo. Coursou até o terceiro ano do Ensino Médio em escolas públicas estaduais. Fez também um curso técnico de auxiliar de enfermagem, mas não seguiu carreira. Atualmente trabalha com a irmã como autônoma prestando serviços de *personal organizer*. Quando mais jovem, pensou em ser freira para ajudar os mais necessitados, mas decidiu casar-se com Carlos, hoje com 42 anos, natural de São Paulo, formado em Química e que trabalha em sua área de formação. A renda mensal da família, segundo Júlia, corresponde a aproximadamente três salários-mínimos.

Juntos, tiveram três filhos: Gabi, que na época da entrevista tinha 13 anos, Matheus, com 12, e Duda, com 7. No início da pandemia, as três crianças estavam matriculadas em

escolas públicas de Ensino Básico. Gabi frequentava o sétimo ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual, Matheus, o quinto ano do Ensino Fundamental e Duda, a última etapa da Educação Infantil, ambos em uma escola municipal.

Ao iniciar o ensino remoto, a família possuía um *notebook*, o aparelho celular de um dos adultos responsáveis e uma televisão para realizar as atividades remotas. Como o *notebook* apresentou problemas no áudio, as crianças precisaram dividir o aparelho celular para acessar as aulas síncronas. Utilizaram a rede própria de internet mas, segundo Júlia, precisaram ampliar o pacote de dados durante o período de isolamento, para suprir as necessidades de acesso dos três filhos.

Meu primeiro contato com a mãe das crianças foi por meio de mensagens via WhatsApp. Consegui o número dela com uma professora, colega de trabalho. A mãe foi muito receptiva e aceitou prontamente participar da pesquisa. Quando cheguei à residência da família para o primeiro encontro, no dia e horário combinados, fui muito bem recebida. O pai das crianças não esteve presente em nenhum dos nossos encontros, pois estava trabalhando em regime presencial.

4.2.2 A residência

Júlia mora com os três filhos e o esposo em casa própria. Antes de se casarem, ela e o esposo compraram um terreno no município de Santo André, em um bairro afastado do centro da cidade, no qual, aos poucos, foram construindo a casa onde moram hoje. No decorrer dos encontros, a entrevistada foi nos mostrando a casa, deixando que observássemos os cômodos e as particularidades de cada espaço.

A casa tem cinco cômodos: dois quartos, sala, cozinha e banheiro. Os pais de Júlia construíram uma casa, independente, na parte de cima do imóvel no qual a família reside. Eles compartilham a entrada do imóvel, onde fica uma garagem de frente para uma rua pavimentada.

No entorno do local, além das residências, podemos observar vários pontos de comércio como bares, pizzarias, padarias e salão de cabeleireiro. Também existe um “campinho” de futebol em um terreno público e uma academia ao “ar livre”.

Entramos na residência pela porta da sala; um local iluminado pela janela, que possibilita a visão da garagem e da rua, com pisos claros, dois sofás e uma estante. Nela, ficam a televisão da casa, alguns livros de estudo das crianças e objetos de decoração. No canto, há uma casinha de bonecas de madeira e um pequeno baú com brinquedos (bonecas e panelinhas).

A sala estava muito organizada, mas quando a parabenizamos pela organização, ela disse que não é sempre assim. Geralmente, o espaço é ocupado pelos brinquedos e pelas crianças.

Conta Júlia que, durante o Ensino Remoto, a sala foi um espaço muito utilizado pelos filhos, principalmente os dois maiores (Gabi e Matheus), que utilizavam a televisão como um dos aparelhos para assistir às aulas remotas. Eles se sentavam no sofá ou ficavam próximos à estante, onde podiam apoiar os materiais escolares.

Depois da sala, observamos um corredor que dá acesso aos quartos, ao banheiro e à cozinha ao fundo. O primeiro quarto é o das crianças; nele existe uma cama tipo beliche, com outra cama adicional embaixo, um armário e uma pequena escrivaninha. Em cima da escrivaninha, fica um computador de acesso das crianças. Este também foi um local bastante utilizado para a realização das tarefas remotas enviadas pela escola.

Seguindo pelo corredor, vemos o banheiro e o quarto do casal, com um armário e uma cama de casal. No fim desse corredor, encontra-se a cozinha onde, logo na entrada, existe uma mesa com seis cadeiras que, segundo Júlia, foi muito utilizada pela filha mais nova (Duda) na realização das atividades durante o Ensino Remoto, bem como pelo esposo da entrevistada, quando se encontrava em trabalho remoto. Um armário e os eletrodomésticos (como geladeira e fogão) compõem os itens do cômodo. A casa estava muito limpa e organizada.

4.2.3 O Retrato

Uma mãe que “fez o possível”

“Não foi perfeito, mas deu certo.”

Júlia residiu durante toda a infância e adolescência no bairro da Vila Ema, na cidade de São Paulo, com a mãe, o pai e os dois irmãos. Moravam de aluguel em um quarto e cozinha: *“Era muito pequenininho. Depois a gente até mudou para uma casa um pouquinho maior quando a gente cresceu um pouquinho mais. Mas eu lembro que a gente passava muita necessidade”*. Com a voz embargada, diz que nunca teve uma “Barbie” e que ela e os irmãos dividiam o pacote de bolacha, que precisava durar o mês todo. Apesar das dificuldades econômicas, conta que a família era muito unida e que as demonstrações de amor e afeto estavam sempre presentes no cotidiano familiar.

A minha infância foi assim, teve bastante amor, mas faltou muita coisa material. Hoje eu vejo que isso para mim não faz falta, mas na época, porque a gente era criança você queria. Então a gente sofria um pouco por conta

disso, né? E era isso. A nossa condição de vida era essa: tinha muito amor, muito carinho, mas não teve muita condição financeira.

O pai e a mãe são grandes referências pois, de acordo com Júlia, ensinaram a importância dos valores morais para se ter uma vida digna: *“Meu pai e minha mãe ensinaram muita coisa pra gente em questão da honestidade, em questão do respeito. Eu tenho muito orgulho deles”*. O pai trabalhou por muitos anos tendo, como objetivo, comprar uma casa para a esposa e os filhos. Quando juntou o suficiente, por meio do FGTS, resolveu sacar o dinheiro para comprar um terreno e iniciar a construção da tão sonhada moradia própria. Porém, foi roubado ao sair com o dinheiro do banco; o sonho de uma vida inteira foi destruído em poucos instantes:

Aí meu pai trabalhou bastante até o ponto de conseguir comprar uma casa. Ele trabalhou a vida inteira, quando foi para construir a casa, pegar o dinheiro pra gente ter esse sonho, ele tirou o dinheiro do banco e aí avisaram, lá do banco para pessoas de fora e roubaram ele. Uma vida inteira. Enfim, então ele sofreu muito com isso. Acho que eles não mereciam. Mas enfim, por conta disso eles não conseguiram sair do aluguel, mas a gente acabou superando.

Conta o fato chorando e, apesar de afirmar que conseguiu superar o trauma de ver o sofrimento do pai e de toda a família após o roubo, seus relatos posteriores mostram justamente o contrário. Na sequência, conta-nos que, logo depois, ela e os irmãos começaram a trabalhar para ajudar nas despesas da família. Por conseguinte, a vida deles melhorou um pouco e puderam alugar uma casa um pouco maior. Apesar de melhorar a renda, queixa-se de que não foi o suficiente para que ela e os irmãos pudessem continuar os estudos: *“A gente trabalhava, mas a gente dava mais da metade do nosso dinheiro para ajudar. Então, a gente não teve condições de fazer faculdade, não teve condição de fazer um curso técnico, porque a gente não tinha dinheiro mesmo. A gente tinha que ajudar em casa”*.

E, nesse momento, reforça o trauma: a participante conta que, quando começou a namorar com o atual esposo, sempre dizia para ele que só se casaria quando pudessem ter a própria casa. Esta foi uma condição que ela colocou para a sua vida: *“Eu não quero passar por aquilo que os meus pais passaram. Ver eles chorando, sofrendo humilhação. Então, por conta disso, eu demorei sete anos para me casar. Porque, eu não queria me casar sem ter minha própria casa”*.

Por esse motivo, só se casou depois que Carlos conseguiu comprar o terreno no qual foram, aos poucos, construindo a casa onde moram atualmente. Depois de algum tempo de casados, o pai se aposentou. No entanto, como já tinha sacado o FGTS anteriormente, não

recebeu dinheiro suficiente para poder dar entrada na casa própria. Assim, continuaria morando de aluguel. Foi quando precisou tomar outra decisão importante:

Depois de um tempo a gente tinha aqui só essa primeira parte de baixo. Então a gente tinha que tomar uma decisão. Assim, entre ajudar eles (os pais) a sair do aluguel de vez. Aí eu conversei com os meus irmãos e a gente viu que o dinheiro que ele (pai) tinha era muito pouco para poder financiar alguma coisa pela idade que o meu pai tinha. Assim eu conversei muito com o meu esposo para trazer eles para cá. E aí pelo menos o dinheiro que eles conseguiram dava para construir aqui. E aí eles vieram e construíram aqui em cima. E aí foi bom, eles saíram do aluguel, conseguiram a casa deles que é do tamanho da minha praticamente: dois quartos, sala e cozinha, uma coisa gostosa para eles. Então foi muito bom.

Ao falar do esposo, diz que a vida dele foi o oposto da sua. Relata que ele tinha “*tudo o que precisava*” e nunca lhe faltou nada. Entretanto, o pai era extremamente ausente, pois trabalhava muito e nunca estava em casa: “*Ele nunca estava no Natal e nem no Ano Novo*”. Afirma que o marido é carente de amor, pois foi justamente o que lhe faltou na infância: “*eu não tive condição financeira, mas eu tive todo amor e carinho. Ele teve muita condição, mas não teve o que precisava*”. Por esse motivo, conta que Carlos tenta sempre estar presente na vida dos filhos: “*não quer passar para eles aquilo que passou*”. Planeja as viagens de férias durante o ano todo, não gosta de trabalhar aos fins de semana e, muito menos, em feriados ou datas festivas. E reflete: “*ele vai quando precisa, é obrigado, mas acho que é um trauma dele, né?*”.

Sobre as relações em família, afirma que conseguem se entender. Diz que existem as dificuldades normais do casamento, que não são o casal perfeito ou a família perfeita, mas vivem bem. Comenta que a principal dificuldade é acompanhar o crescimento dos filhos e fazer com que continuem aceitando os “*ensinamentos religiosos*”. Preocupa-se em explicar algumas atitudes a partir do seu ponto de vista religioso, sem julgar ou afastar os filhos:

Hoje tudo é normal. Como explico que é mais certo uma família com pai e mãe, mas sem julgar aquele que está tendo uma outra opção. O difícil hoje é lidar com esses tipos de temas aqui em casa. Então, tive que trabalhar isso em mim também. Tenho tentado mostrar que realmente existe um lado que é errado sem julgar a pessoa em si. Realmente, tenho tentado trabalhar muito o que Deus quer. Se uma pessoa é assim ela não vai deixar de ser filha de Deus por causa disso. Você continua amando, então não está desprezando a pessoa em si. Talvez você vá desprezar aquilo que não concorda, a ação mas não a pessoa. Eu tive que trabalhar muito isso em mim também.

Quando começamos a conversar sobre as memórias escolares, diz ter boas recordações do início da escolarização. Afirma ter amado o período da pré-escola em uma escola municipal na cidade de São Paulo. A escola ficava há uns vinte minutos da casa onde morava, e Júlia ia caminhando por uma subida enorme: *“Mas, era uma delícia! Quando é pequeno tudo é diversão”*. No entanto, traz memórias negativas do Ensino Fundamental, quando precisou mudar para uma escola estadual próxima ao bairro: *“Nos primeiros aninhos, que a gente não entendia muito bem era bom, mas depois percebemos que a escola não era boa, a escola era péssima”*.

Segundo ela, o ensino não era bom, pois não havia cobranças por parte dos professores, e as questões relacionadas a drogas e indisciplina eram recorrentes. Afirma que, se soubessem o “básico”, passavam de ano. Ademais, havia muita bagunça, violência e, por esse motivo, o colégio era considerado um dos piores da região: *“Tinha muita bagunça e não podia falar alguma coisa porque eles podiam até bater. Então, a gente ficava muito na nossa e eu não aprendi muito lá não”*. A participante até se recorda de ter tido alguns bons professores, que tentavam incentivá-la a estudar, mas essas ações não foram suficientes para modificar a visão formada sobre esse período escolar.

Comenta que os pais estudaram somente até a antiga quarta série do Ensino Fundamental e, por isso, não conseguiam acompanhar as tarefas escolares dos filhos. Esse contexto a fez refletir sobre as cobranças que hoje faz com relação à educação escolar dos próprios filhos e a importância do estudo na vida de cada um deles:

Acho que é por isso que eu cobro muito dos meus filhos. Eu não tive ajuda da minha mãe não. Ela e meu pai estudaram até a quarta série. Então, quando a gente ia perguntar alguma coisa, ela não sabia, tadinha. Então ela preferia que a gente passasse ali quietinho que não perguntasse nada. E eu acho que por conta disso também da gente não se esforçar muito. Nossa, se eu pudesse voltar atrás, mas nunca que eu faria isso, né? Criança tem que ser cobrada pelo pai e querer estudar. Mas, essas experiências ruins que eu tive por um lado foi bom para eu poder cobrar eles (os filhos) de outra forma.

Recorda que a pior coisa que sentiu foi estar em uma sala de aula, com uma prova na mão, sem saber o conteúdo e menciona o desespero que sentia em precisar de uma nota: *“Que engraçado eu lembrar disso, o desespero que me dava de precisar de uma nota, não saber e querer chamar alguém para poder passar uma informação. Isso sim é uma humilhação”*. Ao relembra o fato, reflete que sentiu muita falta da cobrança da família com relação aos estudos: *“Se eu tivesse pessoas que me cobrassem dizendo, você vai sentar e você vai estudar, eu não precisaria ter passado por isso na sala de aula de ter que ficar pedindo cola para os outros”*.

Percebemos que essa disposição, incorporada na adolescência, se reflete atualmente na relação estabelecida com os três filhos:

E essa é uma coisa que eu passo muito para eles (filhos). Não quero que chegue uma prova, vocês olhem para ela e vocês não saibam o que fazer. Eu quero que vocês cheguem lá e falem: - Nossa, olha que delícia, vocês chegaram para fazer uma prova, olhar e fazer. Gente, que gostoso! Você sabe, não precisa de ninguém. Você estudou aquilo. E eu passo muito isso para eles. Que nem hoje, ela (uma das filhas) teve uma prova e a gente conversou sobre isso. Ela falou: - mãe, as primeiras questões eu sabia. E eu disse: - não foi gostoso você ter estudado? E ela disse: - mãe, é tão bom.

Após finalizar o Ensino Fundamental, iniciou o Ensino Médio em outra instituição pública. Entretanto, ao contrário da anterior, a unidade era considerada uma das melhores da região em que estava situada, mas bem mais distante de onde morava: “*Meu pai ganhava uma condução a mais, então ele passava para mim. Mas, eu tinha que escolher: ou eu ia andando ou voltava andando. Era uma caminhada de uns 40 minutos*”. Lembra-se, também, da dificuldade de sair de uma escola na qual sentia não ter aprendido nada para uma que exigia demais. Além disso, como já estava trabalhando, começou a estudar no período noturno, o que também provocou outras alterações no seu cotidiano. A seu ver, foi uma nova — e boa — experiência na vida: “*Diziam que essa escola de manhã e à tarde parecia escola particular de tão boa que era*”. Afirma que os professores eram bem mais exigentes que os da anterior, porém entendiam a situação dos alunos do período noturno que, na maioria das vezes, já trabalhavam:

Passei meio que na média porque era muito difícil, né? Mas aí eu já tinha uma outra cabeça, eu já estudava um pouco mais, mas precisei revisar muita coisa que eu não entendia. Então tive que correr atrás, mas já tive outra experiência porque era uma boa escola. Acho que em questão de escola eu gostei mais, eu aprendi mais coisas mesmo em 3 anos. Os professores eram mais exigentes mesmo sendo a noite. Eles entendiam que as pessoas trabalhavam. Então eles não exigiam tanto como de tarde e de manhã, mas eles exigiam. E eu gostava que eles exigissem porque você começava a achar que você podia. Aí eu terminei.

Depois de finalizar o Ensino Médio, fez um curso de auxiliar de enfermagem, incentivada pelo esposo, que a ajudou a pagar. Apesar de afirmar ter gostado muito, não continuou os estudos, tampouco tentou atuar na área naquela época. Isso porque já trabalhava em uma loja como vendedora, tinha um salário fixo e não queria correr o risco de sair do emprego e não conseguir se recolocar no mercado de trabalho, pois precisava auxiliar a família. Contudo, mostra frustração em não ter se dado a oportunidade de atuar profissionalmente na área, algo importante para ela: “*Eu acho que fiquei com um pouco de medo de ficar procurando um serviço na área de enfermagem. Hoje, eu me arrependo. Com certeza, porque eu amo essa*

área, mas o tempo não volta mais, então o que eu posso fazer?”. Lembra-se dos conteúdos trabalhados no curso de enfermagem, da satisfação em ter obtido boas notas e da sensação de sucesso que lhe elevou a autoestima.

Na época, quando eu estudava no Zuleica, lembro que a matéria de Ciências era sobre o corpo humano e eu só tirava nota vermelha. Mas, quando fiz auxiliar de enfermagem, que eu já tinha uma outra cabeça, eu passei em primeiro lugar. Decorei o nome de todos os ossos. Então eu descobri que gostava muito desses assuntos. E eu acho que isso foi muito legal, porque eu me menosprezava muito. Na época eu pensei: nossa tirei um dez! Foi uma alegria ter tirado aquele dez.

Expressa a vontade de ter feito faculdade após finalizar o curso de Enfermagem, mas pondera que não foi possível devido às condições econômicas do casal. Naquela época, Carlos ganhava pouco e fazia o curso superior em Química, área na qual trabalha atualmente. O sonho de acessar o ensino superior foi sendo adiado, primeiro pelas condições financeiras e depois pela necessidade de cuidar dos filhos.

Com vinte e quatro anos, e nove meses de casada, engravidou da primeira filha e, um ano e meio depois, do segundo filho. Parou de trabalhar para cuidar das crianças e nunca mais retornou ao mercado formal. Depois de bastante tempo, começou a fazer bolos para vender e exerceu outras atividades que pudessem auxiliar na renda familiar. Com os dois filhos um pouco maiores, voltou a sonhar em fazer faculdade. Primeiro pensou em Pedagogia, mas chegou à conclusão de que não tinha paciência, e as crianças iriam dominá-la. Então, surgiu o desejo de fazer Psicologia: *“Me empolguei de verdade e comecei a ver até vestibulinho”*. Foi quando descobriu que estava grávida novamente e, mais uma vez, acabou desistindo. Quase oito anos depois, tornou a sonhar com uma profissão.

Agora, depois de bastante tempo, eu fiz um curso de “personal organizer” que é uma coisa diferente, né? Fiz um curso e eu estou trabalhando com isso junto com a minha irmã. Estou feliz, né? Porque eu voltei a trabalhar. Ficar só dependente do marido é ruim. Isso tudo traz uma valorização, autoestima, isso tudo entendeu?

E revela mais um sonho: o de ter uma casa no interior, onde possa mexer na terra e ficar mais próxima a natureza, pois é dessa forma que sente a presença de Deus. Além disso, deseja se engajar em mais projetos da igreja, nos quais possa *“ajudar aqueles que precisam de verdade”*.

4.2.3.1 “Tive que adaptar todas as realidades ao mesmo tempo”

Quando começamos a falar sobre o período de pandemia, Júlia afirma que muita coisa mudou. Diz que o salário do esposo ainda consegue manter as necessidades básicas da família, principalmente porque não precisam pagar aluguel, mas afirma que o custo de vida aumentou e que, até por esse motivo, precisou voltar a trabalhar. Conta que, antes da pandemia, a família vivia bem, pois podia passear nos fins de semana, ir aos parques e até viajar nos feriados. Agora, os passeios ficaram mais raros, e as contas aumentaram: *“Antes o salário do Carlos sobrava, hoje não sobra mais. Percebo que as contas aumentaram muito, então a gente não passa necessidade, mas não consegue mais fazer as coisas que a gente fazia antes”*.

Explica que, antes da pandemia, a rotina cotidiana consistia em acordar cedo, fazer o café para a família, levar as crianças para a escola — pois os três estudavam no período da manhã —, e o esposo ia para o trabalho. Enquanto os filhos estavam na escola, ocupava-se em limpar e organizar a casa. Ao meio-dia, buscava-os e dava almoço. Comenta que as tardes eram ocupadas com atividades direcionadas a eles, por exemplo, levá-los às aulas de esportes nos Centros Comunitários ou receber amigos para brincar em casa.

À noite, quando o pai chegava, todos jantavam. Após o jantar, faziam atividades em família, como assistir TV, sair para passear ou jogar. Tinham o hábito de dormir cedo e, no máximo às 21 horas, as crianças já estavam na cama.

“Com a pandemia mudou tudo, porque todo mundo ficou em casa o dia todo”. A primeira alteração foi a quantidade de horas que as crianças passaram a utilizar o celular. A participante afirma que, antes da pandemia, os filhos já utilizavam o celular dos pais, mas não davam tanta importância ao aparelho; eles passavam muito tempo juntos, fazendo outras atividades como brincar, passear e conversar. Entretanto, com o isolamento social, o esposo passou a utilizar o computador por mais tempo, devido ao trabalho, e as crianças ficaram *“viciadas”* no celular: *“Percebi que quando pegavam o celular cada um ficava no cantinho. O pessoal já não ficava mais tão junto como antes. Percebi sim um afastamento”*.

Por esse motivo, buscou táticas para conseguir diminuir o uso do aparelho. A primeira delas foi conversar com o esposo e com os filhos, mas, aos poucos, percebeu que somente as conversas não iriam adiantar e precisou tomar outras atitudes: *“Eu comecei a pegar muito no pé dele e das crianças. Então, eu tive que estipular os horários e isso causou alguns conflitos”*.

Recorda que, logo no início do isolamento, o marido precisava usar o computador para participar das reuniões do trabalho e permanecia *on-line* quase o dia todo. O local da casa reorganizado como escritório foi a mesa da cozinha, o que dificultava os afazeres domésticos.

Conta também que Carlos se sentia incomodado com o barulho das crianças, com a televisão ligada o tempo todo e com os demais ruídos de uma casa com três crianças. Essa situação só melhorou um pouco quando ele recebeu autorização para voltar presencialmente ao trabalho, o que, segundo Júlia, deve ter demorado de três a quatro semanas, por conta da especificidade de sua ocupação: *“A gente teve que adaptar tudo tanto para as crianças quanto para ele, porque acabou mudando a rotina de todo mundo e foi muito difícil”*.

Quando começaram as aulas remotas, precisou reorganizar os horários de estudo de cada um dos filhos, pois não havia aparelhos celulares e computadores suficientes para as crianças estudarem ao mesmo tempo. A rede de internet não era adequada às necessidades da família, os espaços da casa precisavam ser divididos e readaptados, além das dificuldades em utilizar as novas tecnologias: *“No começo eu tive muita dificuldade para mexer naqueles negócios. Eu não sabia de nada”*. A entrevistada lembra:

Tinha que adaptar tudo isso e com um celular só. Então, eu tinha que adaptar os horários deles para dar certinho e o celular estar carregado para todos. O meu notebook não grava, não tem som, então tinha que gravar pelo celular as coisas, porque tinha lição que tinha que ser gravada. São três, cada um num horário diferente com uma coisa diferente para entregar. Então, foi difícil. O “Teams” gente! O que era aquilo? Eu nunca tinha visto aquilo na minha vida.

Comenta que a escola estadual ligou, e a escola municipal enviou mensagem de texto, via WhatsApp, para informar as famílias sobre o início das aulas remotas. Nesse primeiro momento, precisou organizar os espaços físicos para que todos conseguissem realizar as tarefas. A filha menor ficava na cozinha, o menino ficava na sala, no horário de transmissão de aulas via televisão, e Gabi, no quarto, fazendo os exercícios. Depois, os dois mais velhos alternavam os espaços: a menina mais velha passava a assistir às aulas pela TV na sala, e o menino ficava no quarto realizando as atividades.

Afirma que, com o filho do meio, foi um pouco mais fácil no início, pois a professora sabia mexer nas tecnologias e procurava auxiliar os alunos. No entanto, com a filha menor, foi mais difícil, uma vez que a professora não dominava as tecnologias e, por essa razão, precisava ir mais vezes à escola buscar atividades impressas que, depois de realizadas em casa com a intervenção da mãe e sem a mediação da educadora, deveriam ser devolvidas.

Com a filha mais velha e, no segundo ano de pandemia, também com o filho do meio, as aulas oferecidas pela rede eram transmitidas pela televisão. Quanto a isso, relata alguns pontos negativos:

As aulas da televisão é que eu encontrei mais dificuldade. Porque as do Matheus, que é o do meio, era muito cedo. E em casa ele não queria acordar tão cedo assim e, mesmo que acordasse dependendo da aula, ele dormia. Tinha aula que era mais animadinha e até dava, mas tinha aula que ele não conseguia. Então, pela televisão eu acho que eles não aprenderam muito. Não aprenderam quase nada. Não que não fossem boas as aulas. Tinham aulas muito boas até. Mas, pela televisão, acho que eles não conseguiram prestar tanta atenção. Eles fizeram porque tinham que fazer, mas não que eles estavam felizes.

A fim de ajudar Matheus a prestar mais atenção às aulas transmitidas pela televisão, Júlia criou a tática de acordá-lo mais cedo. Às vezes, chamava-o até uma hora antes do habitual e fazia com que tomasse banho para despertar. Depois, ensinou-o a fazer chamadas de vídeo coletivas por WhatsApp com os amigos e os incentivava a assistir às aulas juntos, trocando informações e dúvidas: *“Quando eu percebia que ele estava com muita dívida ou meio desinteressado, fazia chamada de vídeo com os meninos. Aprendi a fazer isso. Não sabia de dois, três, quatro ao mesmo tempo. Então era legal, porque um tirava a dívida do outro”*.

Percebendo a dificuldade da criança em alguns conteúdos, passou a observar nos livros didáticos do ano anterior o que não tinha sido realizado e a perguntar o que o filho não tinha aprendido. Pesquisava o conteúdo e preparava aulas: *“Comecei a dar aulas para ele. Mas, era muito engraçado eu tentando dar uma aula séria, meu Deus!”*. Ainda sobre as aulas transmitidas pela televisão, comenta que o principal problema era a repetição das disciplinas e dos conteúdos: *“a televisão repetia muito, eram duas, três, quatro aulas de Projeto de Vida. Gente do céu, quem aguenta? Tinha que passar português, matemática, inglês”*.

No entanto, um dos maiores desafios para Júlia foi auxiliar a filha mais nova na fase de alfabetização. Relembra que a pequena teve muita dificuldade de aprender a ler e escrever; por conseguinte, a participante precisou criar táticas para auxiliar nesse processo: organizou a cozinha como sala de aula; fez o alfabeto e colou nas paredes do cômodo para utilizar como referência; também colou numerais do 1 ao 100, feitos em papéis grandes.

Conforme relata, a professora dava aulas de aproximadamente duas horas, pela manhã, de forma síncrona, e a mãe tentava acompanhar a filha enquanto realizava os afazeres domésticos. Após a finalização da aula, Júlia dedicava aproximadamente mais uma hora a atividades que ela mesma organizava e, à tarde, fazia as tarefas de casa com a menina, tais como escrever o cabeçalho e recitar o alfabeto e os numerais.

A Duda voava, né? A prô estava falando e ela estava viajando, vendo borboleta. E aí foi mais difícil. E ela quase não teve pré [escola]. Então, ela teve muita dificuldade. Ela não sabia o que era o A, B, C. Ela só olhava para mim, o olharzinho dela querendo dizer: o que eu faço mãe? A professora

falando e ela olhando para o lado. Aí eu falava: Duda presta atenção na professora. Aí ela voltava, mas já tinha perdido a explicação da prô. Eu até pedi para a professora observar se ela tinha déficit de atenção. Mas, a prô disse que era da idade mesmo, mas como eu não ia para a escola não sabia que as crianças são assim. [...] não dava para sair da cozinha no começo, não tinha como. Se não, ela não prestava atenção. Até ela se acostumar que aquele era o horário de aula, que ela tinha que prestar atenção na prô, tinha que ficar quietinha. Aí entramos numa outra dificuldade, porque ela ficou dependente de mim. Se a prô perguntava alguma coisa ela olhava para mim. Para eu responder para ela, só que eu não respondia. Acho que o medo de errar era tanto que ela olhava para mim. E eu falava: responde, você sabe. E aí eu mudei de estratégia e comecei a sair da cozinha. Aí ela começou a entender que tinha que prestar atenção, falar as palavrinhas em voz alta. Aí deslanchou. Mas, a minha filha demorou seis meses para escrever o nome dela. Pensa numa mãe vendo um filho demorar seis meses para escrever um nome. Eu não achava que era normal!

Lembra que fazia o serviço de casa no período de aula e, no segundo ano de pandemia, quando Matheus mudou de escola e passou a acompanhar as aulas pela televisão, precisou ajudá-lo mais, pois havia muitas coisas que ele não entendia. As lições da escola eram muitas — por ter iniciado o sexto ano, o menino passou a ter oito professores — e tinham de ser respondidas em um aplicativo sem interação síncrona. Dessa forma, a parte da manhã ficava totalmente comprometida entre os dois filhos menores. A menina ficava na cozinha, o menino, na sala, e Júlia cuidava da casa e se deslocava entre os espaços, na tentativa de auxiliar os dois: “*acho que precisei me adaptar muito*”.

Vou dar um exemplo porque ele tinha dificuldade. Um professor passava: vocês, tem que me fazer um trabalho, isso da segunda para a quarta-feira, vocês me entregam o trabalho da página 50 a 74. Só que não tinha só aquele trabalho tinha todas as outras matérias. E aí a gente chegou até ir lá na escola conversar com o diretor, porque não tinha condição assim, né? Ou você tinha que ter um tempo um pouco maior, porque eles estavam fazendo várias lições ao mesmo tempo. E aí eu tive essa diferença: um aprendeu porque pesquisava bastante, no caso a Gabi. O Matheus aquilo que interessava ele pesquisava, mas aquilo que não interessava foi ficando vago o professor não tá ali para explicar, né?

A entrevistada informa que a filha mais velha apresentou menos dificuldades em realizar as tarefas escolares e acompanhar as aulas pela TV e pelo aplicativo, porém foi necessário organizar os horários para que ela e o irmão pudessem acompanhar as aulas na única televisão da casa. Conta que, apesar de o horário regular de aulas presenciais da filha ser no período da tarde, as aulas remotas eram transmitidas no período da manhã: “*o Matheus assistia as aulas das 7 horas às 9h30, e a Gabi das 10h30 até depois do meio-dia*”. Contudo, a menina revelou outros tipos de dificuldade:

Com ela tive mais dificuldade na questão emocional, porque ela se afastou da escola e surtou geral. Depois não queria mais voltar para a escola, ela ficou com um pouco de depressão. A Gabi não queria ver mais as pessoas, ela ficou com medo, não queria sair do quarto. A gente passou uma época difícil, tinha que ficar motivando o tempo todo a sair do quarto, a voltar para escola, porque ela não queria mesmo voltar a estudar. Acho que a pandemia ajudou a se fechar mais ainda.

Nesse contexto, explica que precisou pesquisar e buscar táticas para auxiliar a filha. Procurou trabalhos de psicólogos em *sites* de internet para entender a melhor maneira de abordar a situação e conversar com a menina. Aos poucos, fala aliviada, a situação foi melhorando, até que Gabi conseguiu retomar as atividades realizadas antes da pandemia. Também se utilizou de táticas para controlar a ansiedade demonstrada pelo filho do meio. O menino, diferente da irmã, precisava extravasar a energia acumulada pelo isolamento dentro de casa e pela falta de contato com os amigos. Márcia começou a levá-lo a um campinho de futebol perto de casa: *“Ele começou a jogar futebol aqui por perto mesmo. Jogava com máscara, aquela coisa sufocante, mas jogava. E ajudou a extravasar, ajudou muito!”*.

Lembra que precisou lidar com realidades totalmente diferentes. O esposo chegava à noite, pois trabalhou de forma presencial praticamente durante toda a pandemia, com medo, em razão dos recorrentes casos de covid-19 no local de trabalho; a filha mais velha estava com sintomas de depressão; a mais nova precisava de auxílio constante com as questões escolares; e o menino teve dificuldades com o isolamento: *“E eu tive que adaptar todas essas realidades ao mesmo tempo”*.

Quando passa a avaliar o momento pandêmico, diz que se sentiu sobrecarregada. No começo, não sabia o que fazer, mas precisou reorganizar a rotina, a maneira de agir e até de pensar, pois *“se não fizesse alguma coisa ninguém iria fazer”*. Pensava que precisava ajudar as crianças de alguma forma: *“Senti que tinha que mudar a minha rotina, que precisava fazer uma rotina para mim, para poder ajudar meus filhos de alguma forma. Tinha que fazer o que fosse possível”*. Tinha a preocupação de que os filhos *“não ficassem para trás”*. Ademais, sentiu-se insegura quanto ao futuro, pensando em como a filha mais velha poderia frequentar o nono ano quando as aulas voltassem presencialmente ou até se conseguiria passar em um vestibular. Sabia que, no início da pandemia, nem todos os professores estavam preparados para todas as mudanças que aconteceram, porém julga que faltaram estrutura e condições para que os alunos de escolas públicas pudessem ter tido mais oportunidades, o que a deixou revoltada.

Eu via pessoas que estudavam em escolas particulares e eu via os meus que estudavam em escola pública. As pessoas que estudavam em escolas particulares tinham aula online todos os dias do período das sete da manhã

a uma da tarde e eram aulas boas, eram aulas fortes. E aí o que é que eu percebo: a aula deles continuou como se fosse uma aula de dentro da sala. Então, as crianças da escola particular continuaram aprendendo. E a minha preocupação era: os nossos não estavam aprendendo. Não estavam aprendendo com a televisão porque uma hora e meia de televisão, todos os dias com aulas repetitivas de projetos de vida. Eles não estavam aprendendo quase nada. Eles correram atrás de muita coisa que ficou, mas que não vai voltar mais. Lá na frente a certeza é essa, aqueles que estudaram em escolas particulares vão estar muito mais preparados. Então, eu fiquei muito revoltada. Eu não compreendia, como mãe, porque a escola pública não tinha a mesma aula que a escola particular tinha.

Finaliza o relato com o sentimento de que tudo deu certo no final, e que fez o possível pelas crianças. Conta, com tristeza, que muitas famílias não conseguiram se adaptar e não puderam ajudar seus filhos. Lembra que as dificuldades foram muitas, mas o desejo de superar os desafios foi muito maior: *“Apesar de tudo, deu certo. Não foi perfeito, não foi. Com todas as letras não foi perfeito. Mas, a gente lutou bastante e deu certo!”*.

4.2.4 Considerações

A rotina familiar de Júlia, antes do início da pandemia, tinha como eixo central os cuidados com os filhos, com o esposo e com a casa. Acordar cedo, preparar os momentos de alimentação da família, limpar e organizar a casa, levar as crianças para a escola e para as atividades esportivas e de lazer, acompanhar as tarefas de casa e participar das atividades realizadas na escola faziam parte do seu cotidiano.

Posteriormente, a rotina da família foi bruscamente alterada, pois todos passaram a ficar em casa o dia todo. Por conta do isolamento social, não havia mais horários tão rígidos para acordar e dormir. As crianças, que antes gostavam de fazer esportes, brincar com os amigos e passear com a família, começaram a utilizar por mais tempo aparelhos celulares, realizando atividades mais individuais e isoladas.

O esposo, por sua vez, também ficava praticamente o dia todo utilizando equipamentos como computador e celular, isolando-se na cozinha da casa a fim de cumprir com os compromissos de trabalho. Esse comportamento, mesmo que inconsciente, pode ter contribuído para ratificar as atitudes das crianças. Nesse momento, Júlia precisou repensar, pela primeira vez, a rotina e criar táticas para diminuir a utilização dos celulares. Primeiramente, tentou conversar com o esposo e os filhos. Quando percebeu que somente o diálogo não levou ao resultado esperado, teve de estipular horários para a utilização dos equipamentos eletrônicos, o que, segundo ela, gerou conflitos. Além disso, a presença constante do esposo na cozinha, local

utilizado como escritório, também fez com que precisasse alterar a organização de sua rotina pessoal, com relação ao preparo das refeições e à organização da casa.

Durante a entrevista, a participante nos conta que parou de trabalhar após o nascimento da primeira filha e nunca retornou ao mercado de trabalho formal. Apesar de ter o ensino técnico e o desejo de fazer faculdade, as condições financeiras e as atribuições com a casa e os filhos não permitiram que o sonho fosse realizado. Ademais, podemos perceber a importância atribuída ao ensino e ao universo escolar não somente como instrumentos de ascensão econômica e social, mas também como pré-requisitos para o sucesso pessoal e a elevação da autoestima.

A entrevistada revelou autonomia e iniciativa quando tentou, de diversas formas, ajudar os filhos na realização das atividades enviadas pela escola durante o ensino remoto. Reorganizou os espaços da casa para atender às necessidades das crianças, adaptou os horários de estudo, de modo que cada filho tivesse acesso aos equipamentos necessários para a realização das atividades, buscou informações e aprendeu a utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação para auxiliá-los a acessar as aulas. Pesquisou e revisou conteúdos para explicar aos filhos mais velhos e tornou-se professora mediadora da filha mais nova, buscando táticas para promover o aprendizado e auxiliar o processo de alfabetização.

Podemos perceber que a família tinha condições econômicas para adquirir ou manter recursos e instrumentos tecnológicos que permitiram que as crianças acessassem as atividades enviadas pela escola durante o ensino remoto. Além disso, foi possível verificar as formas de investimento pedagógico, por parte da mãe, a fim de que os filhos pudessem continuar aprendendo e se desenvolvendo, mesmo durante a suspensão das aulas presenciais.

Nos encontros realizados com Júlia, ela também afirma que, apesar das dificuldades financeiras enfrentadas durante a infância e a adolescência, se recorda com afeto desse período e conta que a família era muito unida, e as demonstrações de amor estavam sempre presentes no cotidiano familiar. Avalia que os pais foram grandes referências, pois ensinaram-lhe os valores morais. Assim, procura seguir o exemplo com seus próprios filhos, sendo também uma mãe amorosa e companheira.

Essas disposições podem ser percebidas quando relata as preocupações com o estado emocional de cada filho durante a pandemia, bem como as intervenções realizadas. As táticas utilizadas, como o diálogo, a busca por informações em *sites* de psicologia, a realização de chamadas de vídeo com os amigos e até as saídas esporádicas para levar o filho para jogar bola, mostram a sua sensibilidade em relação aos sentimentos e angústias dos filhos.

Ademais, constatamos que o esposo não apresentou papel de destaque nas intervenções e adaptações realizadas durante o contexto pandêmico, o que pode ter colaborado sensivelmente para a sobrecarga de trabalho atribuída à participante a e para o sentimento de insegurança com relação ao futuro dos filhos.

Quanto às relações entre escola e família, Júlia diz que tinha clareza de que muitos professores não estavam preparados para todas as mudanças que aconteceram, porém julga que faltaram estrutura e apoio para que as crianças dos colégios públicos pudessem ter tido mais oportunidades. Em virtude da falta de estratégias eficientes por parte das redes públicas, afirma que os filhos aprenderam muito pouco; essa situação a deixou revoltada e fez com que, em muitos momentos, perdesse a confiança na instituição.

4.3 RETRATO 2 - A FAMÍLIA DE PAULA

4.3.1 Perfil

Paula completou 48 anos no ano de 2021 e nasceu no município de São Bernardo do Campo, no estado de São Paulo. Morou com os pais em uma área de invasão e só mudou para Santo André quando se casou. Estudou até o sexto ano do Ensino Fundamental e trabalhou como catadora de materiais recicláveis, cuidadora de crianças, diarista e vendedora, passando de porta em porta. Atualmente, vende produtos de limpeza para auxiliar a renda familiar.

O esposo, Chico, nasceu em Maceió, estado de Alagoas, e tem 74 anos. Também estudou até o sexto ano do Ensino Fundamental. Trabalhou por muitos anos como motorista de coletivo. Hoje é aposentado e complementa a renda com serviços de auxiliar de pedreiro. A renda mensal da família é de, aproximadamente, dois salários-mínimos.

Paula e Chico tiveram três filhos. Sara, a mais velha, tem 15 anos, Thiago, 12 e Kaio, 8. No início da pandemia, os três estudavam em escolas públicas de Ensino Básico. Sara estava matriculada no nono ano do Ensino Fundamental, Tiago, no quinto ano, e Kaio, no primeiro ano.

A participante afirma que, quando começou a pandemia, a filha mais velha já possuía um aparelho celular, utilizado como ferramenta no acesso às aulas remotas. Além disso, a família tinha um *notebook*, que quebrou e precisou ser consertado durante o período, e o aparelho celular da mãe. Utilizaram a rede própria de internet para o acesso às atividades síncronas e assíncronas.

Meu primeiro contato com a mãe das crianças deu-se por meio de um aplicativo de mensagens. A família foi uma das indicações feitas pela primeira entrevistada. Paula é uma

mulher falante e alegre, e me recebeu como se a conhecesse há muito tempo desde o primeiro encontro. O pai, mais quieto, não quis se expor durante as entrevistas, mas esteve sempre presente na rotina da casa.

4.3.2 A residência

Paula e Chico participaram ativamente da construção da própria casa, desde a retirada de areia (corte) para nivelar o terreno, a construção das paredes até o assentamento dos pisos. Ela conta que começaram a construção da casa em 1993 e finalizaram em 2009. Lembra que, com o esposo, pegava os restos de materiais de construção deixados pelos depósitos da região e os utilizava na obra. Afirma que a residência é a realização do sonho de uma mulher que morava na favela e cresceu desejando, um dia, ter a própria casa.

Logo no primeiro encontro, fez questão de mostrar todos os cômodos da casa, nos quais entramos enquanto ela contava detalhes do período de construção; falava dos móveis que foram doados e dos que foram comprados, e do que ainda pretende melhorar para ter a casa que sempre sonhou.

O imóvel principal, construído em um terreno no município de Santo André, tem seis cômodos: dois quartos, sala, cozinha e dois banheiros. No mesmo terreno, há outra construção que, quando finalizada, o casal pretende alugar como meio de aumentar a renda familiar.

A entrada da casa, em uma rua pavimentada, é feita pela garagem. A entrevistada conta que, no início da construção, as ruas eram de barro e de difícil acesso. Em frente à casa, avistamos uma escola municipal e uma estadual. A rua é residencial, mas há alguns pequenos pontos de comércio, como um salão de cabeleireiro e um mercadinho. Próximo à casa, há uma parada de ônibus, que dá acesso ao centro da cidade.

Seguindo em frente, ainda pela garagem, vemos o imóvel em construção. À esquerda, há uma longa escada que dá acesso à casa na qual a família reside. Entramos pela sala onde estão dois sofás, uma mesa de centro e uma estante com televisão e alguns objetos de decoração. A janela fica na parede lateral ao lado da porta e só permite a visão do muro da casa ao lado. Paula me mostra, com orgulho, um vaso repleto de cartões e outros “trabalhinhos” feitos na escola pelas crianças. Não vemos livros ou revistas.

Do lado direito da sala, uma porta dá acesso ao quarto do casal. Nele, existe uma cama de casal e um armário que ela afirma ter comprado achando que era de boa qualidade, mas as portas já estão todas quebradas. Ao lado do armário, um pequeno banheiro. A participante conta que o filho mais novo dorme com ela e o pai nesse quarto. Do lado esquerdo da sala, há outro

banheiro e, na sequência, a cozinha. Armários com utensílios de cozinha e eletrodomésticos, além de uma mesa com quatro cadeiras, fazem parte do cômodo.

Seguindo pelo corredor, encontra-se o quarto das crianças: um espaço estreito e comprido com duas camas, uma de tamanho padrão e outra um pouco menor, encostadas na parede. Na parede oposta, observo um armário e, no final do cômodo, uma mesa de canto típica de escritório. Em cima dela, um computador; era nesse local que os três filhos realizavam as tarefas de casa durante o ensino remoto. Atrás da parede, onde ficam encostadas as camas, há um vão no qual existem prateleiras com brinquedos e materiais escolares misturados. Muitos brinquedos se encontram jogados pelo chão.

Voltando à sala, no lado externo, existe outra grande escada, que leva ao terraço da casa. Em meio a muitos objetos e materiais de construção, Paula me mostra uma churrasqueira e faz questão de que contemplemos a vista. Dali, ela consegue ver as duas escolas onde os filhos estudam e toda a vizinhança.

4.3.3 O Retrato

Uma mãe que não conseguiu acompanhar

“O que eu posso dizer é que foi horrível”

Paula é proveniente de uma família mineira que migrou para São Paulo em busca de melhores condições de vida. Sua avó teve onze filhos e cuidou de todos praticamente sozinha, após a morte do esposo: *“A minha avó perdeu o marido cedo e ficou com um monte de filhos”*. Era uma mulher muito trabalhadora e, mesmo com poucos recursos, conseguiu criar os filhos, construir uma casa e ainda deixar recursos para os que ficaram após seu falecimento.

Ela acordava às três horas da manhã para sair de casa às cinco. Mas, a casa dela era limpinha. Arrumava tudo antes de sair. Fazia gosto. As roupas dos meninos todas lavadinhas. Minha avó era uma morena bonita. Criou os filhos, morreu faz pouco tempo de coronavírus e deixou o sobrado de aluguel. Agora a minha tia está morando em cima e a casa dela [da avó] ficou para quem quiser passar o dia e dormir. Está lá tipo um hotel. E tem um salão que é um açougue. Assim, caso alguém morra o dinheiro do aluguel é para pagar o caixão, entendeu? Dois meses atrás, nós perdemos o tio. Foi isso que aconteceu, juntaram o dinheiro e pagaram o caixão.

A mãe de Paula se casou com seu pai aos dezenove anos, e passaram a morar em uma área de invasão no município de São Bernardo do Campo, no estado de São Paulo. O restante

dos irmãos de seu pai também passou a morar na mesma comunidade, na qual, segundo a participante, as condições eram precárias, de muita miséria e violência. Ela conta que eram comuns brigas entre moradores, conflitos com a polícia, tiroteios e assassinatos. Recorda que vivia em medo constante de que algo ruim pudesse acontecer com os familiares, e esse sentimento, percorreu toda sua infância.

Muitas vezes a gente dormia no chão com medo de tiroteio. Você acordava e tinha um buraco de bala na parede. A casa, no começo era de madeira, aí meu pai teve a ideia de fazer a metade de baixo da casa de bloco de 20, achando que ia estar protegendo a gente. A bala só passava se você ficasse em pé mesmo. [...] Quando a gente ia para escola víamos uma pessoa matar a outra. Eu ia para escola com aquela angústia, muitas vezes eu ia e tinha alguém com um pano coberto ou até “destampado” mesmo. Aquela bagaceira. O corpo jorrando sangue.

Apesar do cotidiano de violência em que viviam e do pouco estudo, a entrevistada lembra que o pai chegou a trabalhar em boas empresas, mas o vício em jogos fazia com que não conseguisse permanecer muito tempo em um único emprego: “*Meu pai chegou a trabalhar em firmas boas, mas era a mesma coisa que não trabalhar, porque ele jogava muito. Tinha aquele vício do jogo de cartas, snooker, baralho*”.

Além do vício, ou para fugir dele, o pai também costumava se ausentar com frequência do convívio familiar, mas procurava garantir que todos tivessem alimento durante sua ausência. “*A gente não passava fome. Meu pai é mineirinho e ele falava assim: se não faltar o arroz e o feijão está tudo tranquilo. Quando o arroz e o feijão acabavam, ele voltava*”. A participante informa que ele trabalhava por algum tempo em São Paulo para conseguir dinheiro e comprar alimento para os filhos, depois voltava para Minas Gerais, onde permanecia por vários meses.

Ele ia para Minas, ficava seis meses e ainda deixava o irmão mais novo da minha mãe cuidando da casa. Quando ficava sabendo que estava acabando tudo [a comida] voltava. Acho que ficava sabendo pelas cartas, porque não tinha celular, não tinha nada para avisar que as coisas estavam faltando. Aí ele voltava. Naquele tempo era mais fácil arrumar um emprego. Ele trabalhava, enchia tudo de comida e “área” de novo. Era desse jeito. Tanto que a minha tia morreu e ele nem veio para o velório porque não sabia. Não estava aqui.

O marido de Paula esteve presente na casa em todos os encontros com a família, mas a única vez em que se manifestou foi para falar sobre o pai da esposa. Segundo Chico, “*era atrapalhado, mas trabalhador*”. Ademais, “[...] *seu pai trabalhou muito. Do jeito que ele trabalhava em firma boa. Trabalhou até na Brastemp*”. A entrevistada concorda com o esposo, mas recorda que o pai só mudou de atitude depois que a avó o chamou para uma conversa: “*Ela*

disse: homem, agora você não é mais um rapaz que está assim sozinho. Você tem filhos, tem quatro para criar. E ele deve ter pensado: é mesmo, tenho que parar com esse negócio de ficar seis meses fora”. Depois disso, o pai começou a ficar mais tempo em São Paulo, mas o vício em jogos continuou: “Aí meu pai arrumou esse serviço na Panex. Mas, não adiantou muito não porque ele gostava de jogar. Ele jogava tudinho”. Apesar das questões relacionadas ao jogo, a participante mostra ter afeto e carinho pelo genitor:

O meu pai era desse jeito, mas se preocupava com a gente. Tanto que ele faleceu, mas deixou todo mundo organizado. Fez uma casinha, é na favela, mas é bem arrumadinha com ônibus na porta. Igual aqui. Minha irmã mora embaixo, a outra mora no meio e o outro mora em cima. Essa casa foi meu pai quem fez e deixou para nós. Cada um tem sua casinha. E eles falam que a da minha mãe, quando ela falecer, é a minha. E o cantinho é bom pra caramba!

No entanto, quando começa a falar da mãe, demonstra sentimentos como mágoa e frustração. Conta que a mãe não gostava de realizar tarefas domésticas e não se preocupava com a educação escolar dos filhos. Diz que não se lembra de ela ir a reuniões com as famílias, realizadas na escola, ou auxiliar as crianças nas tarefas de casa. Reflete que, hoje, ao cuidar dos filhos, procurar agir de forma diferente, dando mais atenção às suas necessidades.

A minha mãe nunca foi para uma reunião, nunca me matriculou na escola, nunca soube o que eu fazia na escola. Nunca ligou. Quem ia fazer a matrícula, uma vez por ano, era meu pai. Reunião ninguém ia. Antigamente ninguém ligava para isso, né? Se ia ou não ia. E a professora reclamava: esses moleques não fazem nada. Mas, não adiantava muito porque não tinha ninguém para reclamar. Eu penso: se fosse hoje estava presa. Porque hoje se não for na reunião (da escola) manda para o Conselho Tutelar.

A relação entre o pai e a mãe era bastante conturbada. Paula diz que a mãe não ligava que o pai passasse meses fora de casa ou gastasse parte do dinheiro que ganhava no jogo: “A minha mãe não ligava não. Engraçado, não ligava com nada. Ela ficava aqui cuidando da gente e era normal. Tendo comida, arroz e feijão estava tudo certo”. Contudo, não aceitava que faltasse o alimento, tampouco que o marido a cobrasse das tarefas domésticas. Enfatiza que a mãe também saía de casa com frequência e, muitas vezes, deixava que as filhas fizessem as tarefas domésticas:

Quando eu chegava da escola, minha mãe estava na rua batendo perna. Se vestia toda bonitona e ia bater perna. A gente chegava em casa e não tinha o que comer porque ela não tinha feito. A gente tinha que fazer a comida, lavar a roupa e limpar a casa. E ainda apanhava. Meu pai, com raiva, acho que muitas vezes querendo agredir a mãe, descontava na gente. Aí eu contava para minha vó e ela falava pra gente ir correndo para a casa dela, mas não

dava tempo de chegar lá. Ele batia com um pedaço de mangueira. Nossa era difícil, mas nunca tive raiva do meu pai não. [...] Quando eu arrumei um emprego eu chegava em casa e a minha mãe não queria fazer comida. Eu chegava com fome e voltava pro serviço com fome. Meu pai não aguentava e ia bater nela. E a gente entrava na briga. A relação do meu pai com a minha mãe era brigando. Ela era do tipo pirracenta. Não era boa dona de casa.

Quando tinha aproximadamente dez anos, seu pai ficou desempregado por mais de um ano, o que trouxe muitos problemas para toda a família: *“Foi um sofrimento, porque antigamente não tinha salário-desemprego. Então, sobrou para nós”*. Por esse motivo, ela e os irmãos tiveram de começar a trabalhar: *“Foi aí que eu comecei a trabalhar, a catar papelão na rua, com uns dez anos. Eu estudava à tarde e tinha que catar papel de manhã”*. Nesse período, o pai passou a frequentar a igreja, lugar onde recebeu ajuda para poder alimentar os filhos e se manter durante esse difícil momento: *“Virou um costume do meu pai levar todo mundo para a igreja. Lá os irmãos ajudavam a gente doando cestas de comida”*. Segundo a participante, foi por meio das orações que o pai conseguiu um novo e melhor emprego: *“Foi assim, com fé em Deus, que o meu pai mandou um currículo para a Brastemp. Quando a Brastemp o chamou para trabalhar foi muita alegria”*.

A partir desse momento, as condições melhoraram para a família, mas a entrevistada lembra que o pai raramente dava algo aos filhos ou à esposa que não fosse o que considerasse realmente essencial: *“Meu pai nunca foi de dar dinheiro. Eu nunca vi um real do meu pai”*. Porém, como toda criança, ela tinha vontades e, por essa razão, mesmo com o pai empregado novamente, continuou realizando alguns trabalhos, para poder realizar alguns de seus desejos:

Uma vez eu fiquei com muita vontade de comer um pão. Aí eu falei para o meu irmão: vamos catar um monte de papelão, vamos vender e a gente reparte. Eu pensava: vou comprar o meu pão e ele faz o que quiser com o resto. Arrumamos um carrinho de feira, enchemos o carrinho de papelão, mas não deu quase nada [o valor recebido] ... As lágrimas desciam dos meus olhos. Aí eu dei aquele dinheirinho para o meu irmão comprar as balas dele. Eu me ferrei, não ia dar para comprar o pão que eu queria mesmo. Subi a rua com aquela tristeza. Foi quando eu percebi que eles [funcionários da prefeitura] tinham passado pela favela e jogaram terra com aquelas pedrinhas de ferro. Eu comecei a pegar todas as pedras que conseguia. Deixei a rua toda esburacada. Fui lá, vendi e consegui o dinheiro. Comprei meu pão. Mas, eu nunca vi tanta felicidade. Os olhos até encheram de lágrimas. Mas sabe quando o pão parece que é doce. Eu falei: meu Deus que delícia! Até hoje quando eu passo em algum lugar e vejo essas pedrinhas que parecem de ferro, eu penso assim: meu Deus parece ouro!

Apesar da difícil situação financeira e da condição de violência a que era exposta com frequência, frequentou a escola até o sétimo ano do Ensino Fundamental: *“Reprovei umas vezes a quarta série e uma a quinta. Eu estudei até a sétima série”*. A unidade escolar era longe de

casa, e a entrevistada recorda que não tinha roupas, calçados e material escolar adequados: “*A nossa escola ficava há uns 30 minutos a pé e sem sapato para ir e sem uma roupa boa para usar. Aí era aquela falação: você é um molambento*”. Percebemos que essa lembrança lhe causa muita frustração e tristeza e, atualmente, procura atender às necessidades materiais dos filhos, para que não enfrentem a mesma situação vivenciada por ela.

Como a escola era longe, nos dias de chuva, eu pegava carona nos ônibus. Passava por baixo da roleta para conseguir chegar na escola e era difícil, não tinha uniforme escolar. Hoje em dia tudo tá tudo mais fácil, né? Mesmo os pais reclamando tudo está mais fácil. Veja tantas roupas que eles têm. Antigamente nós não tínhamos isso. Minha mãe quebrava o lápis no meio para os filhos estudarem. Então, às vezes eu falo para a Sara: vocês reclamam do sapato, mas vocês têm quatro cinco, tem até para escolher. Você acha que no nosso tempo era assim? No nosso tempo a gente tinha só um sapato, muitas vezes a blusa era rasgada, tinha que pôr uma por cima para disfarçar.

Além das questões materiais, recorda-se, aparentemente com bastante mágoa, de falas e atitudes de alguns professores, que a fizeram se sentir menosprezada: “*Eu lembro de uma professora que falava: eu não quero ver vocês puxando carroça. Todos os meus alunos, ela falou na nossa cara, foram advogados, professores. Aquilo doía!*”. O sentimento de desprezo fica evidente provavelmente porque, na época, Paula já trabalhava como catadora de papel e, quando um professor falava dessa forma, fazia com que pensasse que a situação de miséria na qual vivia nunca iria se modificar: “*Teve uma professora que falou assim: eu não pego seu caderno, sabe por quê? Porque você é favelada. Eu tenho nojo do seu caderno*”.

Quando perguntamos como se sente em relação a essas lembranças, afirma que não tem raiva dos docentes, mas reflete que “na sua época” a escola era diferente de hoje, pois, atualmente, as crianças são tratadas com mais carinho e respeito: “*A professora xingava muitas vezes a gente, né? Porque naquele tempo elas não tratavam as crianças com carinho. Hoje as professoras têm carinho, têm medo do bullying, antigamente era tão normal*”.

Paula acredita que, para uma criança que vivia nas condições em que ela vivia, era muito difícil apresentar bons resultados. Considera que não conseguiu aprender o essencial, pois estava sempre preocupada com as situações de sobrevivência e de violência a que estava exposta. Julga não ter sido uma boa aluna e, por isso, não tem muitas condições de auxiliar os filhos nas tarefas enviadas pelas professoras para serem realizadas em casa com o acompanhamento dos responsáveis:

Eu não era uma boa aluna não. Pelo amor de Deus eu era a pior aluna. A mente não entendia. Na mente não entrava nada. Acho que era a preocupação

de deixar o povo em casa, porque não era fácil. Eu ficava pensando: será que está tudo bem? Imagina você estar na escola e ficar pensando: meu Deus do céu, deixei vó, pai, mãe, tio, tia, primaiada. Será que está tudo bem, que não deu tiroteio? Então, eu acho assim: a mente da pessoa não vai boa para escola. Mas, as pessoas dizem assim: você não aprendeu porque não quis. Não! A mente da criança já vai para escola com aquela turbulência. A gente que morava em certos cantos via cada coisa! Então, a gente pensava: será que a gente consegue ir para a escola hoje? E o tiroteio? Será que está todo mundo vivo em casa? A gente ia para escola com esse pensamento.

No entanto, apesar das dificuldades, conta com alívio: *“mesmo assim, todos os meus irmãos estão vivos e todo mundo é trabalhador”*. Destaca que uma das irmãs é enfermeira: *“sabe por que ela é enfermeira? Mérito dela!”*. Diz que, hoje, um irmão ainda ajuda o outro e, na medida do possível, todos estão bem: *“Ajudo os outros quando eu posso. Eu não sou rica, mas não posso reclamar de nada, graças a Deus. Eu não tenho do que reclamar”*.

Um dos seus principais orgulhos é poder dizer que hoje mora em sua própria casa, localizada em uma região que ela considera muito melhor do que o lugar onde cresceu. *“É, minha filha, o negócio aqui foi suado. Nós guardamos o dinheiro para comprar o terreno e construímos tudo”*. No entanto, antes de conseguir comprar o terreno em que atualmente reside, passou por outra área de ocupação: *“Primeiro nós invadimos lá na ‘Chácara’ (área de ocupação em Santo André) e fizemos um barracão. Depois, dei para um parente dele (do esposo), que, naquele tempo, não tinha condições de comprar”*.

Conta-nos, com muitos detalhes, as fases de construção e como ela e o esposo trabalharam por vários anos para que o imóvel ficasse pronto:

Começamos em 1993. O pai [esposo] trabalhava de motorista de ônibus. Ele fazia hora-extra, dormia no emprego. Quando ele chegava a gente acordava cedo e trabalhava até às 4:30 retirando a terra. Porque aqui você tá vendo bonitinho, mas não era assim. Era enterrada até lá no fundo. Nós tiramos de pá, carregava de balde na cabeça e jogava onde é a escola. Quando todo mundo acordava, no terreno da escola, dava para ver aquele barranco. Aí chegava o caminhão da prefeitura e planava tudo. Passava uma semana, já tava tudo cheio de areia de novo. Nós tiramos muitos caminhões de terra daqui. [...] Ele fazia as listras e falava: você vai enchendo para mim. Aí eu enchia e ele só passava a régua. Enchia todas as paredes e colocava as madeiras para escorar. Foram mais de treze anos trabalhando para ter a nossa casa.

Durante a construção, tentou realizar outro sonho: o de ser mãe. Entretanto, após alguns anos de tentativas, descobriu que tinha um problema de saúde que dificultava a gravidez. Além disso, o trabalho intenso na construção da casa foi outro empecilho que adiou a tão desejada maternidade. A gravidez da primeira filha só aconteceu em 2006, após um longo tratamento e

a decisão de que era a hora de diminuir o esforço físico para se concentrar na realização do desejo.

Fiz tratamento durante 10 anos. Mas, mesmo assim, pegando peso, eu engravidava e perdia. Engravidava e perdia porque eu ficava aqui trabalhando. Tive aborto e parto prematuro. Eu não aguentava ver tanto serviço para fazer. Eu tinha que trabalhar. Quando foi em 2005 eu engravidei e perdi o bebê com 6 meses e meio porque continuava trabalhando na construção da casa. Então, eu pensei: agora é hora de parar ou não vou ter filho nunca. Foi aí que engravidei da Sara e foi uma gravidez tranquila.

O esposo de Paula se aposentou, como motorista de ônibus, há oito anos, mas o casal continua trabalhando para ampliar a casa com o objetivo de alugar quartos para aumentar a renda familiar. Quanto ao futuro, a entrevistada diz que pretende trabalhar mais um pouco para juntar dinheiro, comprar um carro e poder viajar. Pretende visitar os familiares que ainda moram em Minas Gerais. Afirma que *“depois de muito suor a vida está tranquila”* e já realizou todos os sonhos: *“Tenho a minha casa e tenho os meus filhos”*.

4.3.3.1 “Quando começou a pandemia o mundo acabou”

Antes da pandemia, Paula acordava aproximadamente às cinco e meia da manhã. Fazia o café, chamava os dois filhos mais velhos, Sara e Tiago, e os levava à escola. Aproveitava o período da manhã para limpar e organizar a casa, dar atenção ao filho mais novo e preparar o almoço. Por volta do meio-dia, quando os mais velhos voltavam, preparava-se para levar Kaio, o menor, para a escola. Na parte da tarde, ocupava-se dos produtos de limpeza e das revistas de que é revendedora. Afirma que a rotina era corrida, mas conseguia fazer tudo o que era preciso: *“Era tudo tranquilo. Eu ficava limpando a casa e vendendo os produtos. Às vezes, ia ao restaurante fazer entrega ou vender a minha revista de produto de beleza”*.

À noite, a família ficava em casa, e a mãe aproveitava para olhar as tarefas realizadas pelos filhos: *“Procurava ver as lições que eles tinham feito na escola e também as que estavam faltando. Muitas vezes a professora mandava lição de casa e a gente fazia. Era normal. E aí quando começou a pandemia o mundo acabou”*.

Na sua opinião, a rotina da família mudou totalmente. Nas primeiras semanas, período em que as redes de ensino anteciparam o recesso escolar, as crianças ficaram sem nenhuma atividade pedagógica. Após esse período, ficou sabendo que as vizinhas tinham recebido mensagens via WhatsApp, informando que a escola municipal na qual Tiago e Kaio estudavam

reiniciaria as atividades pedagógicas de forma remota. Como não tinha o aplicativo de mensagens, conta que ligou na unidade escolar para entender o que estava acontecendo.

Lembra que um funcionário informou que as atividades impressas, elaboradas pelas professoras, passariam a ser disponibilizadas. Os responsáveis deveriam buscá-las no colégio, realizá-las com os filhos e devolvê-las para correção. A partir desse momento, o contato de celular da filha mais velha foi compartilhado com a instituição, e o aplicativo de mensagens passou a ser utilizado como meio de comunicação entre a escola municipal e a família.

A escola estadual na qual a filha mais velha estudava fez contato via telefone. Segundo ela, um funcionário explicou que as aulas seriam transmitidas via televisão, e um aplicativo poderia ser utilizado no computador ou celular. Paula foi com Sara até a escola para que a filha pudesse aprender a utilizar o aplicativo. A partir desse momento, as crianças recomeçaram a ter acesso às atividades pedagógicas.

A participante conta que a família já possuía alguns aparelhos para que as crianças pudessem acessar as atividades, mas lamenta não ter conseguido ajudar com as questões tecnológicas, pela falta de conhecimento: *“Eu não tinha como ajudar com essas coisas da internet, porque eu não entendo nada”*. Todavia, afirma que procurou garantir que os filhos tivessem os recursos necessários para poder acessar as atividades enviadas pela escola: *“Deixamos o computador, o celular e a internet só para eles fazerem as atividades. Achamos que era o suficiente”*. Mesmo com os aparelhos disponíveis e com a conexão de internet, a mãe reclama que houve conflitos:

Eles estudavam aqui no quarto. Os três no mesmo espaço. Às vezes era aquela confusão, porque dava briga. O pior é que ainda aconteceu uma tragédia. O notebook pifou. Aí era só o computador e o celular. [...] Porque tinha que ficar fazendo as lições pelo computador. Muitas vezes a internet caía, né? Aí ficava todo mundo querendo fazer aula no mesmo horário. Ficava aquela escala. E quando tinha briga aqui em casa, eles se pegavam por causa dos aparelhos. Eu não quero o celular, eu quero esse aqui. Eu não quero esse pequeno, eu quero esse maior. Quando via já pegava um pelo cabelo e jogava para fora. Que é isso aqui? Vocês estão estudando, ou estão se matando? Era desse jeito, ainda tinha as brigas deles.

Relata, ainda, que a filha mais velha teve um pouco de dificuldade no início, mas foi se adaptando e aprendeu a utilizar a tecnologia e realizar as atividades sozinha: *“As aulas da Sara eram todas no Centro de Mídias, não eram com a professora. Ela [Sara] dizia que se prestasse atenção até dava para aprender. Inclusive as aulas de matemática que tinha bastante exercício para fazer. As outras eram mais difíceis”*.

Como já dissemos, o filho do meio, Tiago, estava matriculado no quinto ano de uma escola municipal em 2020, quando iniciou o ensino remoto. Na ocasião, a criança realizava as atividades impressas retiradas pela mãe na escola e, algumas vezes por semana, tinha aulas síncronas com a professora. No ano seguinte, o menino passou para o sexto ano em uma escola estadual e começou a seguir o mesmo modelo de ensino remoto da irmã mais velha, com atividades enviadas pelo aplicativo ou transmitidas pela televisão. Nesse período, ele demonstrou maiores dificuldades de aprendizagem:

Quando estava na EMEI até que deu para fazer, mas quando foi para o Estado acho que o Tiago ficou meio doido. A aula dele [na escola] era [no período] da tarde, mas na TV era de madrugada. Aí eu falava: esse não é o seu horário. Não era o horário dele às 6 da manhã. O horário dele era à tarde. As tarefas do Tiago eram iguais às da Sara, pelo Centro de Mídias. Fazia, tirava foto e mandava. Mas, só que as notas dele caíram bastante. Eu não sei por quê. Só que ele fazia. Eu via ele fazendo coitadinho, se matando e tudo. Não foi preguiça dele de fazer a lição. Aí as notas dele foram todas ruins. Agora que ele voltou as notas dele estão ótimas. É um dos melhores alunos. E na época da aula on-line estava tudo ruim.

No entanto, foi com o filho mais novo, Kaio, que enfrentou as maiores dificuldades durante o ensino remoto. A entrevistada conta que a criança não tinha autonomia para realizar as atividades sozinha: “o Kaio não sabia ler e escrever, então ele copiava”. Contudo, o que parece verdadeiramente incomodar é a consciência de que não tinha conhecimento escolar suficiente para ajudá-lo: “eu fui lá falar com a prô e disse que eu não tinha condições de acompanhar as tarefas do Kaio”. Recorda que a tática utilizada por ela era registrar as respostas e pedir que o filho copiasse, mas a professora não aprovou a sua forma de auxiliar:

O Kaio tinha preguiça de fazer e eu dificuldade de explicar. Muitas vezes eu nem lia a lição direito. Não vou mentir não! Depois que vi que a lição era fácil de fazer. Tanto que a professora me mandou voltar para a escola. O negócio foi feio mesmo! Depois que eu olhei direito eu pensei: como que eu erreí isso? Então foi assim: como eu estava na correria, então só olhava e falava: Kaio faz isso e isso. Escrevia em cima do papel e dizia: copia isso. Ele não fazia, ele copiava. Não vou mentir não. A professora falou: que diacho é isso aqui? Estava até a minha letra lá. Até tentei apagar, bem apagadinho, mas sempre fica, né? É que eu não tenho nenhuma para te mostrar (as atividades) deve estar perdida por aí. Está assim: o [número] trinta e quatro grande que eu fiz e o trinta e quatro pequeno do Kaio. Aí a professora disse: ele mais copiou do que fez. Copiou mesmo. Na correria eu dizia: Kaio copia aí. [...] Ela disse que não era para fazer ele copiar, era para explicar. Mas, explicar é coisa de professora, né? Não para mãe que tem outras coisas para fazer. Você tem que largar o que está fazendo? Casa para limpar, pedreiro para fazer comida. E eles não prestam atenção no que você está falando. Então é melhor copiar. Igual eu fazia com o Kaio e a professora riscou tudo. Quando eu estava lá explicando: olha Kaio, quatro mais quatro quanto é? A campainha tocava e tinha que descer no portão para vender os produtos.

Quando você volta já perdeu um pouco. Volta e daqui meia hora toca a campanha de novo. Tem que fazer uma entrega de produtos. Você sai correndo para entregar e quando volta já esqueceu tudo. [...] Eu entreguei a lição tudo errado e a professora escreveu: refazer. Meu Deus lição do segundo ano. Estou precisando voltar para a escola mesmo. Eu que não terminei nem o sétimo ano.

Após as orientações, Paula parece tê-las sentido como um ato de discriminação. Além disso, ocorreu outro fato que a deixou muito magoada, relacionado ao direcionamento dado pela equipe escolar naquele momento. Em tom de revolta e indignação, conta que a diretora da unidade escolar em que o filho mais novo estudava entrou em contato com ela, mais de uma vez, dizendo que, se a criança não realizasse as tarefas, teria de notificar o Conselho Tutelar:

A diretora veio brigar comigo. Eu nunca briguei com nenhum professor. Sempre acalmei, controlei tudo. Aí quando ela veio para eu assinar o negócio do Conselho Tutelar eu disse o seguinte: eu já pedi, não foi falta de pedir para reprovar o Kaio. Ele não tem condições de fazer o segundo e o terceiro ano. O Kaio não acompanhou. Ele só teve o pré, não teve aula e não sabe nem contar até dez! Eu não sei como vai ficar o Kaio. É difícil! A gente vê casa para limpar, filho para cuidar, vira professora sem saber de porcaria nenhuma. Ainda chego lá a diretora gritando, reclamando. Pensei até em colocar em outra escola. Acho que a diretora ficou chateada. Ela disse que o problema não são elas, são orientações. Até hoje reclamam de mim. Falam que eu não fiz aquelas lições. Perguntam se eu estou acompanhando o Kaio. Eu digo: claro que estou.

Depois desses episódios, a participante relembra que ficou mais difícil realizar as atividades com o filho. Ela ficou bastante desmotivada com relação ao ensino remoto e deixou acumular muitas tarefas: “*Eu fui deixando de fazer. Eu dizia: Kaio, daqui quatro dias a gente se senta para fazer*”. Reflete sobre os prejuízos pedagógicos e se sente frustrada por não ter conseguido auxiliar de uma forma melhor: “*A Sara até comentou: por isso que o menino está todo enrolado, cheio de lição. Também a mãe deixa juntar um monte. Por isso que ele está tão burro*”. Entretanto, argumenta não ter encontrado outros meios de ajudar.

Sobre as aulas síncronas do filho mais novo, também não guarda boas recordações. Diz que era muito difícil fazer a criança prestar atenção e participar das interações realizadas. Os colegas de classe ficavam muito agitados querendo mostrar objetos à professora, contar fatos pessoais e conversar com os amigos. Julga que essa dinâmica dificultava o entendimento e afirmar com convicção: “*a aula online, não era aula*”.

A aula on-line acontecia desse jeito. As crianças falavam para a professora: prô olha isso aqui. Aí alguém levantava um urso. Então, a prô falava: desligue o seu microfone que agora eu vou explicar. Fulano desliga seu microfone. Aí vinha outra criança: deixa eu falar. Aquelas fotinhos das crianças aparecendo. Do Kaio eu colocava só o nome. Atrapalhava a aula todinha.

Não tinha aula. Aí eu me perguntava: que aula é essa? A Sara dizia: ah, mãe, fazer o que? Era mais conversa para dizer que era aula on-line. Era só para dizer que estava marcando aquele horário. Mas, não tinha aula on-line. Se eu tivesse gravado aqui você ia dizer: que aula é essa? [...] O Kaio dizia: eu estou só escutando a história. História não sei do quê. Então, eles não aprenderam. Ahh, eles acompanharam, como? - Professora, olha esse bicho que eu tenho em casa. Era desse jeito as aulas. Deus me livre e guarde se voltarem aquelas aulas on-line! Eu pensava: gente do céu, o que é isso? [...] A pior parte, depois dessa aula on-line, era ir lá na escola e pegar uma fila para pegar os papéis (atividades). Aí traz as lições e quando você vê, se assusta com aquele monte. Começa a desorganizar a sua cabeça e quando vê se assusta de novo com o tanto de atividades que não conseguiu fazer e precisa entregar.

A mãe não se exime da culpa de não ter conseguido ajudar mais os filhos, mas argumenta que a situação dentro de casa se tornou muita conturbada. Alega que precisou organizar táticas para que os três filhos pudessem realizar as atividades da escola, conciliando os afazeres domésticos, a continuidade na construção da casa e o seu trabalho como vendedora. Percebe que, ao ter de assumir todas essas responsabilidades, muitas fragilidades surgiram, e não conseguiu realizar todas as obrigações como gostaria:

É uma cobrança minha também. Não vou dizer que eu estou fora, porque eu também estou no rolo. Mas, só que eram três crianças, né? Mais três homens trabalhando na casa de baixo. Então juntou tudo. O outro lá embaixo ligava o som no último volume. E eu gritava: está tendo aula online, desliga o rádio. E gritava de novo: menos aí que tem aula. Eu estava trabalhando com produto de limpeza, vender e entregar. Esquenta comida, aquele rolo todo. Foi aquele tumulto dentro de casa. Então foi desse jeito, foi difícil. Mas, eu tentei!

Quando pedimos que faça uma avaliação do período, ela é categórica: “foi o pior período que eu já vivi na minha vida”. E avalia que, depois de tudo o que aconteceu, as pessoas passaram a valorizar mais a escola, os professores e a educação. Comenta que percebeu uma mudança de comportamento dos responsáveis em relação à instituição, sendo que agora há mais respeito pelo trabalho docente: “Agora estão valorizando a escola. Aprenderam a lição. Porque a pior coisa que aconteceu foi a pandemia nessa parte da escola. Porque todo mundo sofreu”. Ademais, mostra que, apesar de alguns momentos de frustração com relação às atitudes tomadas pela equipe escolar durante o ensino remoto, não deixou de acreditar na importância da educação: “Se eu já valorizava as professoras, agora valorizo ainda mais. As professoras fizeram muita falta para ensinar os conteúdos, falar, explicar direitinho. A presença do professor e dos amigos é fundamental”.

Apesar do sentimento de valorização, finaliza com a análise de que, caso um novo período pandêmico ocorra e seja necessária a suspensão das aulas presenciais, ela não deseja a

aplicação do ensino remoto. A seu ver, o mais correto seria a reprovação de todas as crianças, para que tivessem a oportunidade de “estudar de verdade”: *“Se voltasse a pandemia era melhor não ter aula. Tinha que reprovar todo mundo. O certo era reprovar todo mundo”*. E conclui: *“o que eu posso dizer é que foi horrível! Não tem mais o que falar. Mais horrível do que este período, não existe. Que não volte nunca mais!”*.

4.3.4 Considerações

Antes do início da pandemia, Paula cuidava dos afazeres domésticos e dos filhos, trabalhava vendendo produtos de limpeza e era consultora de algumas revistas. O esposo, que é aposentado, fazia serviços como autônomo, mas não tinha horários rígidos, permanecendo em casa por bastante tempo. Apesar disso, as tarefas relacionadas à casa e às crianças eram direcionadas a mãe.

Com a interrupção das aulas presenciais — embora possa parecer não ter havido modificação brusca dessa rotina, pois, apesar do isolamento social, Paula continuou a atender seus clientes, a realizar os afazeres domésticos e a cuidar dos filhos —, a quantidade de horas que as crianças passaram a ficar em casa, bem como a necessidade de organização de uma rotina de estudos exigiram mudanças significativas no cotidiano familiar. O acúmulo de atividades foi um dos contextos negativos desse processo.

Durante a entrevista, Paula relata as dificuldades de conciliar todas as tarefas de casa, o trabalho de vendedora e, principalmente, o acompanhamento dos filhos nas atividades escolares. Por diversas vezes, mostra que não conseguiu ajudar as crianças pela falta de capital cultural. De origem humilde, relembra os vários desafios enfrentados para estudar: o ambiente de violência no qual vivia, a falta de condições econômicas, o difícil acesso até o colégio. No entanto, o que mais a incomodou durante sua trajetória discente foi a falta de participação dos pais — sobretudo da mãe —, nas questões relacionadas à escola. São vários os momentos em que revela sentimentos de mágoa e frustração.

Esses sentimentos também são evidenciados com relação à postura de professores e da própria instituição escolar durante o período em que estudou. Cita fala de docentes e de colegas que a fizeram se sentir humilhada e a desacreditar, naquele momento, na educação escolar como processo de desenvolvimento e emancipação social e econômica. Todos esses fatos nos fariam concluir a inexistência de disposições que a levassem à valorização das relações familiares e do aprendizado escolar.

Apesar disso, percebemos que a participante evidencia sentimentos de amor e cuidado com os filhos, assim como a importância das relações familiares e do acesso à educação escolar. Mesmo com pouca instrução, tentou organizar táticas para auxiliar os filhos nas atividades escolares enviadas durante a suspensão das aulas presenciais. Ligou e foi presencialmente à escola, levou a filha mais velha ao colégio para aprender a utilizar os aplicativos disponibilizados pela rede de ensino, passou a acompanhar as mensagens enviadas pela instituição via WhatsApp — aplicativo de que não fazia uso até então —, foi buscar e entregar as atividades e demais materiais pedagógicos impressos, fornecidos durante o ensino remoto. Ademais, a família destinou recursos econômicos para que os três filhos pudessem ter os equipamentos necessários e rede de internet que possibilitasse o acesso às tarefas.

Com relação ao filho mais novo, apesar de não ter sido o recomendado pela escola, afirma que ela resolvia os exercícios e os escrevia nas folhas de atividades para que a criança pudesse copiar. Diz que utilizou essa tática porque o menino ainda não era alfabetizado e não conhecia outra forma de ajudá-lo. Nesse ponto, mais uma vez, mostra frustração: por não ter instrução suficiente, por não conseguir ajudar de outra forma e pela maneira como os profissionais da educação a trataram quando tiveram acesso às tarefas realizadas pela criança ao longo do período.

Quanto à relação entre família e escola, verificamos percepções contraditórias. Em diversos momentos da entrevista, Paula afirma que as estratégias utilizadas pela instituição durante o ensino remoto não foram eficazes e trouxeram prejuízos para o desenvolvimento pedagógico das crianças, estabelecendo um distanciamento entre as duas instituições. Chega a dizer que *“a aula on-line, não foi aula”* e se sentiu desamparada com relação à assistência dos profissionais. Questiona a atitude da diretora ao notificá-la junto ao Conselho Tutelar, sob a alegação de não estar cumprindo seu dever legal de acompanhar a vida escolar do filho mais novo. Segundo ela, a criança teve apoio familiar para realizar as atividades, mas não como a professora esperava. Ademais, verbaliza que, caso haja um novo período de suspensão das aulas presenciais, é preferível que não sejam oferecidas atividades remotas, mas que todas as crianças tenham o direito de refazer o ano letivo com o acompanhamento dos profissionais da área da educação.

Entretanto, em outros momentos da entrevista, afirma que os responsáveis passaram a valorizar mais a escola, que os professores fizeram muita falta para o processo de aprendizagem dos alunos e que a pior parte do período pandêmico foi o distanciamento físico das crianças com o espaço escolar, evidenciando a importância e a valorização dessa instituição.

4.4 RETRATO 3 - A FAMÍLIA DE RENATA

4.4.1 Perfil

Renata tem 37 anos, nasceu em São Paulo, é formada em Biologia e professora concursada em uma rede municipal de ensino. Atualmente, exerce a função de coordenadora pedagógica. Afirma que a faculdade representou sua “rota de fuga” de qualquer emprego relacionado à indústria.

É casada com Pedro, de 38 anos, também natural de São Paulo. O marido iniciou o ensino superior, mas não finalizou, e trabalhou em fábricas por muitos anos. Preocupado com a falta de oportunidades no setor, prestou um concurso público e mudou de área. Hoje, também trabalha na área da educação como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil em uma creche pública. A renda familiar é de, aproximadamente, 7 salários-mínimos.

Segundo a entrevistada, a igreja foi o elo fundamental para o início do namoro e a constituição da família. Juntos, tiveram dois filhos. Miguel, o mais velho, tem 12 anos e frequentava o quinto ano do Ensino Fundamental no início da pandemia. Rebeca tem 9 anos e estava no primeiro ano. Ambos, em escolas públicas de Ensino Básico. Segundo Renata e Pedro, a rotina escolar determina também a rotina da família; os dias de trabalho, de folga e de férias são pautados pelo calendário escolar.

Durante a pandemia, o filho mais velho utilizou o próprio celular, enquanto a irmã usava o *notebook* para o acesso às aulas remotas. O pai também precisou utilizar o próprio celular para gravar e transmitir as atividades para as crianças da creche, com as quais trabalhava, e a mãe recebeu um *notebook* da rede de ensino na qual atuava para realizar as atividades síncronas e assíncronas durante o período de suspensão das aulas presenciais.

Renata conta que os filhos receberam, da rede de ensino, um *chip* para acesso à internet, mas que não funcionava. Por esse motivo, precisaram utilizar a própria conexão para realizar as tarefas.

Meu primeiro contato com a mãe também foi realizado por meio de um aplicativo de mensagens. A família foi uma das indicações feitas pela segunda participante. Renata me recebeu de forma acolhedora em todos os encontros. O pai participou em alguns momentos da entrevista, geralmente no final, quando chegava do trabalho.

4.4.2 A residência

A família de Renata mora em uma casa térrea, cedida por seu pai, em uma rua residencial e pavimentada, em um bairro afastado do centro da cidade. Nos fundos do imóvel, e nos arredores da rua, é possível ver um terreno público com muitas árvores que, de acordo com a respondente, deveria ter sido revitalizado e transformado em parque estadual há vários anos. No entanto, a área foi ocupada e abriga uma grande comunidade, com aproximadamente 300 casas. Não existem pontos de comércio próximo à residência, porém, no caminho, pudemos observar uma creche pública e uma igreja católica.

O imóvel tem cinco cômodos: dois quartos, sala, cozinha e banheiro. No dia da entrevista, entramos pela garagem que dá acesso a um corredor que segue até a sala. Nela, há uma pequena mesa com quatro cadeiras encostada à parede. Essa era uma das mesas utilizadas pelas crianças como apoio para participar das aulas síncronas e realizar as atividades durante o ensino remoto. No local, também existe um sofá, uma poltrona e uma estante com televisão e objetos de decoração. Também notamos livros de literatura infanto-juvenil e gibis. O espaço se encontrava limpo e organizado durante os encontros.

No fim da parede da sala, onde fica encostada a mesa, vemos uma porta que tem uma espécie de janela de vidro. Através dela, observamos um pequeno quintal com plantas, onde ficou o cachorro da família enquanto estávamos na casa. A sala foi o único cômodo a que tivemos acesso durante os encontros. As características dos outros espaços foram relatadas pela mãe ao longo da entrevista.

Uma porta do lado direito da sala dá acesso ao quarto do casal. Nesse espaço, de acordo com os relatos de Renata, existe uma escrivaninha, na qual trabalhava no período de isolamento. Ainda segundo ela, o cômodo foi transformado sua sala de aula durante o ensino remoto. O cômodo tem uma janela, por meio da qual a família pode ver a garagem e a rua. Seguindo pelo lado esquerdo da sala, há um banheiro e, depois, a cozinha, onde ficava a outra mesa utilizada pelas crianças para a realização das atividades.

Ao fim do corredor, seria o quarto das crianças, onde estaria outra escrivaninha, também bastante utilizada na ocasião.

4.4.3 O Retrato

Uma mãe educadora que sofreu muito

“Para mim foi muito frustrante”

Desde que nasceu, Renata mora no município de Santo André, região metropolitana do estado de São Paulo, e se considera uma pessoa urbana. Cresceu, conforme relata, em uma família pequena e tem apenas uma irmã, formada em Química e que trabalha no setor industrial. O pai e a mãe migraram do nordeste para o sudeste após se casarem. Os dois eram os filhos mais velhos e precisaram parar de estudar para trabalhar e ajudar a família. O pai, já morando em São Paulo, conseguiu retomar os estudos, mas a mãe não finalizou o Ensino Fundamental:

Meu pai terminou o Ensino Médio na época que eu comecei o fundamental II. Me lembro que ele fazia o supletivo e eu o ajudava em muitas coisas, porque estava estudando também. Ele veio do nordeste e logo conseguiu emprego aqui, mas continuava sem os estudos. Foi no meio do processo que ele voltou a estudar quando já trabalhava na indústria. Terminou o Ensino Médio, minha mãe não. Minha mãe parou no sexto ano e não voltou. Ela dizia que achava matemática muito complicada. Botou isso na cabeça e não estudou mais. Ela trabalhou por um tempo na indústria também, mas depois que eu e minha irmã nascemos passou a se dedicar ao lar. Meu pai chegou a fazer Ensino Técnico. Depois que ele terminou o supletivo, que agora seria a EJA, ele se especializou em algumas áreas. Foi fazendo alguns cursos técnicos em química. Ele trabalhou 45 anos na mesma empresa e foi fazendo tudo por lá. Tudo que se relacionava ao trabalho dele, se especializando na área dele.

Apesar de terem poucos anos de escolarização quando aqui chegaram, tanto o pai quanto a mãe de Renata sempre incentivaram as filhas a estudar: “Penso que foi muita influência. Meu pai colocou na nossa cabeça que estudar nos daria futuro”. Ela se recorda de que os dois acreditavam que as mulheres precisavam estudar e conseguir um bom emprego para não terem de se submeter ao mesmo que eles, à época de sua chegada: “Talvez pela realidade das empresas onde minha mãe e meu pai trabalhavam. Porque na cabeça deles, as mulheres iriam sofrer muito se fossem para o mesmo lugar que eles”.

Além de trabalharem em empresas melhores, os pais acreditavam que as filhas precisavam adquirir independência financeira: “Então nós precisávamos estudar, ter emprego, ter nosso dinheiro, conseguir comprar nosso carro e aquilo que a gente quisesse”. E mais do que isso, elas não deveriam depender de um marido para ter uma vida digna:

Acho que segui os planos para não ficar como algumas tias e primas que viviam na dependência econômica de marido, com esposo ruim ou uma família mal estruturada. E meu pai falava, minha mãe falava, que essa não era a vida para a gente, então teríamos que estudar. Estudar vai ser o futuro para vocês. Então a gente estudou e chegamos aonde estamos hoje. [...] Minha mãe tinha medo que eu não conseguisse um bom marido para me ajudar e ter uma boa estrutura. Tinha medo que ficasse sofrendo como outras mulheres da família, então o caminho era estudar. Eu tive muita influência dos dois quanto a isso, porque diziam que não ia ter outro modo de conseguir

me estruturar como adulta se não tivesse minha própria fonte de renda. Eu deveria saber sozinha o que fazer da vida. Acho que eles tiveram medo e por isso me incentivaram a estudar.

O pai e a mãe do esposo, Pedro, também são de origem nordestina. No entanto, a família é bem maior. No total, são oito filhos, sendo que quatro nasceram no nordeste, e quatro, em São Paulo. Os pais não terminaram o Ensino Fundamental e passaram por dificuldades quando chegaram ao sudeste: *“Eu cheguei a morar num barraco de madeira. Mesmo sendo criança eu me lembro como era a casa”*. No entanto, conseguiram emprego e foram, aos poucos, melhorando as condições de vida.

Pedro conta que os pais consideravam o estudo uma obrigação e a única forma de os filhos sobreviverem com dignidade: *“Era muita cobrança mesmo, tinha que estudar”*. Contudo, recorda que o desejo de aprender também era algo que fazia parte do seu cotidiano: *“Eu sempre gostei de ler livros, de pesquisar, de conhecer coisas novas e, por outro lado, os meus pais também sempre estimularam o estudo. Então, foi um pouco de cada coisa”*.

Renata e Pedro estudaram, durante toda a vida escolar, em instituições públicas. Ela afirma que teve o privilégio de estudar em unidades escolares na região onde cresceu e sempre morou, o que foi muito importante para estabelecer e manter vínculos afetivos com os amigos. Ademais, como continua morando no mesmo bairro, pôde matricular seus filhos no mesmo colégio em que estudou, o que, segundo a pesquisada, traz os sentimentos de segurança e pertencimento:

Foi muito bom ter estudado na escola municipal perto de casa, onde meus filhos estudam hoje. Encontro com os colegas de infância, hoje adultos, na rua e, com alguns, ainda converso. Então, foi um momento bom ter estudado na mesma região durante o Ensino Fundamental. Ainda falo com boa parte dos que estudaram comigo na escola estadual. É gostoso ver que o pessoal foi crescendo e se achando na vida, conseguindo seus empregos, sabe? Eu acho muito bom ter contato com eles e saber disso, que aquela turma daquela escola foi tomando juízo, virando adultos bons. Que podemos fazer um churrasco por ano e reunir o pessoal.

Essa convivência social — ou seja, a possibilidade de conhecer outras pessoas e outras realidades — é, de acordo com a entrevistada, uma das funções mais importantes do ambiente escolar: *“Aprender não só as coisas da escola, mas ter essa vivência com pessoas diferentes foi muito especial”*. Recorda-se de ter participado de várias festas com o objetivo de arrecadar fundos para melhorar as condições da instituição. Em sua opinião, essas atividades não só aproximavam a comunidade, mas também ensinavam lições de responsabilidade aos alunos e criavam o sentimento de apropriação do espaço escolar: *“Fazer festa do sorvete para comprar*

máquina de xérox para escola. Fazer festa da pizza para levantar fundos e arrumar o telhado da escola. Nossa, isso ficou bem gravado na minha cabeça!”. Complementa que a escola, além de transmitir conhecimento, precisa retomar esse papel social, e informa ter aprendido muito com a diversidade, principalmente por ter estudado em uma instituição pública:

Estudava bastante. Era o meu compromisso em casa, a única obrigação que eu tinha. Mas, essa vivência social também era muito importante. Pensar que um monte de gente que você não conhecia passa a participar da vivência da sua família. Deixa de ser só a sua casa, mas a de seus colegas também. Começa com a liberdade de andar na rua, pelo menos ir até a escola e conversar sobre assuntos que não fala em casa. Começar a puxar assuntos sobre saúde, língua, música e filmes. [...] Por ter estudado em escola pública, conheci gente de tudo quanto é tipo, fazer trabalhos em grupo, conhecer a casa da outra família. É gostoso, é crescimento e acho que talvez se tivesse estudado em escola particular, teria ficado num grupo um pouco mais restrito, todo mundo muito igual. E eu acho que ter estudado a vida toda na escola pública me proporcionou ter gente de todo jeito hoje em dia no meu WhatsApp. Tem gente que me cumprimenta com um bom dia. Tem gente que coloca um sinal e outro já fala um palavrão. Cada um do seu jeito, mas acho que foi uma vivência gostosa, a escola me traz boas recordações. Tanto que, na época da faculdade de licenciatura, eu voltei para fazer estágio com os meus professores. Fiz questão de voltar na minha escola e fazer estágio com o professor que me deu aula. Foi bem gostoso me sentir adulta do lado de quem participou da minha infância e adolescência.

Lembra-se de que, na adolescência, os passeios em família eram mais focados no que os pais consideravam importante: *“na minha casa, a gente tinha passeios semestrais como ir à praia, ao zoológico ou ao parque, mas não íamos ao cinema nem ao teatro, muito menos a shows ou musicais”*. A participante entende que as prioridades eram outras, e os passeios que ela gostaria de fazer eram caros e fora dos padrões que poderiam ser proporcionados às filhas: *“Só meu pai trabalhava então, comprar um terreno, construir sua casa e manter os cuidados com saúde, educação e alimentação eram prioridade”*.

Por essa razão, acredita que boa parte da sua formação cultural, de seus gostos e preferências foi construída por meio das interações realizadas no ambiente escolar: *“A parte cultural ficou muito por conta de conhecer com a escola e com os colegas. Me tornei mais cinéfila depois disso, meus pais nunca foram de assistir filmes”*. Reflete que, hoje, as atividades culturais têm espaço importante em sua família e procura compartilhar com os filhos esse aprendizado, embora seus pais ainda compreendam seu pensamento. *“Meus pais acham que estou desperdiçando dinheiro indo ao cinema ou ao teatro, porque a prioridade deles é outra. Foi até onde eles aprenderam e está tudo bem”*. Mesmo assim, recorda-se, com carinho, dos livros que eles compravam para ela e a irmã quando eram crianças.

Meu pai não curtia muito ler, mas tinha livros na casa dos meus pais. Eles compravam, mas não levavam a gente para escolher nossos próprios livros. Então, minha mãe trazia os livros que algum colega indicava. E a gente lia. Livro de menina ou um livro de romance. Quando não tinha dinheiro pedia emprestado. Meu pai também assinava uma revista. Então, a gente começou a ler e foi criando nossas opiniões.

Após terminar o Ensino Médio, decidi fazer faculdade de Biologia. A seu ver, vários fatores contribuíram para sua decisão. Um deles também está relacionado à convivência escolar, pois muitos dos amigos mais próximos começaram a fazer faculdade, e isso a incentivou a continuar os estudos: *“Foi muita influência da vida que eu levava. A maioria dos meus colegas também fizeram Ensino Superior”*.

Outro motivo foi o interesse em estudar algo relacionado às ciências e aos animais: *“A gente assistia muito a TV Cultura e eu achava superdivertido. Claro que era aquela concepção de cientista maluco, mas eu queria trabalhar com alguma coisa assim”*. Esse interesse também surgiu pelas relações estabelecidas com o pai, que trabalhou, ainda na infância, como ajudante de fazenda quando morava na região nordeste: *“A gente assistia Globo Rural juntos e ele me contava muita coisa do tempo que trabalhou na fazenda. E eu pensava: deve ser legal, eu não sou fazendeira, mas posso trabalhar para alguns”*.

Todavia, o motivo que mais contribuiu para que optasse pela faculdade de Biologia foi o medo de escolher uma profissão na qual precisasse trabalhar dentro de uma indústria: *“Querida fugir da indústria e Biologia, na minha cabeça, não tinha nada a ver com a indústria”*. Esse sentimento, segundo ela, também surgiu no relacionamento familiar, pois todos viviam com o medo constante de que o pai fosse demitido. Por esse motivo, a participante criou o desejo de ter um trabalho em que tivesse estabilidade:

Meu pai vivia contando das demissões que ocorriam na empresa. Ele sempre pensava que seria mandado embora também. Sabe aquele medo? Minha mãe sofria também. E se o seu pai for mandado embora e se ele ficar sem emprego? O que vamos fazer? Eu não queria passar por isso nunca na minha vida, ficar com medo de perder o emprego. Então, a família colocava muita “pilha” e isso foi ficando na minha cabeça. Tem que trabalhar e tem que se manter no emprego. No meu caso, hoje eu sou professora de escola pública, concursada. Então, eu acho que isso foi a primeira coisa que pensei: vou prestar um concurso público, pois não terei este medo de perder o emprego.

Renata casou-se aos vinte e um anos, após terminar o ensino superior. Continuou morando no mesmo bairro, próximo aos pais, e, com vinte e cinco anos, teve o primeiro filho. Em suas palavras: *“acabou trabalhando em escola, falando de escola, e vivenciando a escola o tempo todo”*. Essa realidade a faz recordar a trajetória dos seus pais quando chegaram a São

Paulo: *“penso nos meus pais, vindos do nordeste, e os dele (do esposo) também, conseguindo o primeiro ‘subemprego’ para depois conseguir um emprego melhor”*. Lembra que tanto a sua família quanto a do esposo sempre passaram a concepção de que somente o estudo poderia propiciar melhores condições de vida: *“eu acho que a arma que nos deram foi o estudo”*. Destaca a importância do ambiente escolar em sua vida, pois acredita *“que a escola é uma chave de sobrevivência”*, na vida dos seus filhos e de toda a sociedade.

Não é clichê: educação salva. A influência da escola foi muito importante para mim e eu trago isso para minha casa. Essa vivência com outras pessoas, não só a instituição escola, mas o grupo que vai até a escola, conhecer outras pessoas, ter contato. Isso vai ampliando nossa visão. Vamos juntar o que aprendemos na vivência em família com o resto da sociedade. Você sai um pouquinho do círculo familiar e meio que se torna cidadão do mundo. Tenho certeza, que a escola possibilita muito isso de dar oportunidade de conhecer outras coisas que não vão tirar suas raízes, mas ampliar seus conhecimentos e melhorar sua visão de mundo.

A entrevistada espera que os filhos continuem estudando, ampliem as experiências e consigam um trabalho digno que, segundo ela, permita ter uma vida *“simples e honesta”*. Deseja que tenham a oportunidade de ter uma casa e acesso ao lazer, bem como de ir a restaurantes e comer o que quiserem quando tiverem vontade. Ademais, que se tornem independentes e responsáveis e *“tenham seus boletos e paguem suas contas, porque é isso que leva a vida adulta”*. Reflete: *“um bom emprego é o que possibilita ter opções”* e considera que, hoje, ela tem essa possibilidade:

Espero que eles cheguem nisso também. Que eles não sejam dependentes exclusivos de um certo emprego para conseguir alguma coisa. Acho que ficar preso numa indústria e trabalhar com medo de ser mandado embora é muito ruim. Mas, se for o que eles quiserem, tudo bem! Minha mãe dizia: tendo diploma e juízo você faz muita coisa. Acho que é mais ou menos isso que eu quero para eles uma vida honesta, simples, e com opções de se conseguir as coisas tendo diploma e juízo.

Quanto ao diploma, diz que pode ser de ensino técnico, tecnológico ou superior, pois acredita que existem muitas formas de se levar uma vida honesta e não vê a faculdade como a única opção para melhorar de vida, como pensavam seus pais: *“Eles viam a faculdade como rota de fuga e o que poderia me livrar de uma vida ruim. Mas, eu não vejo isso para os meus filhos. Existem vidas honestas de muitas formas”*. Reitera a importância da escola na construção do conhecimento, porém enfatiza que é preciso existir flexibilidade: *“a gente consegue encaixar uma vida legal em vários mundos, a partir das nossas vivências e experiências. O importante é estar feliz. É mais ou menos isso que eu quero para a minha família”*.

4.4.3.1 “Dedicamos muito tempo para os filhos dos outros e não tivemos tempo para os nossos filhos”

Antes da pandemia, Renata e Pedro acordavam antes das seis horas da manhã. Pedro costumava fazer o café para que Renata pudesse comer antes de sair de casa. Ele arrumava as crianças e as colocava no transporte escolar. As duas estudavam no período da manhã. Depois que os filhos saíam para a escola ele ia para o trabalho. “*A gente só ia se ver de novo no final do dia*”, lembra a respondente. Depois de terminado o período de aula, as crianças seguiam, de transporte escolar, para a casa dos avós, que moram no mesmo bairro que a família, onde permaneciam no período da tarde. Por volta das três e meia da tarde, Renata passava na casa dos pais para buscá-las e levá-las para casa. Acompanhava o banho, oferecia um lanche e iam buscar Pedro no trabalho:

A gente só se via no começo e no final do dia. Praticamente só jantava junto. Nem o café da manhã a gente tomava junto, porque não dava tempo. Só o jantar mesmo era o nosso momento em família. Aí a gente criou o hábito de jantar com a TV desligada para não atrapalhar o nosso momento. [...] Em um dia normal a gente se levantava cedo, ia cada um com a sua mochila nas costas, porque são quatro mochilas, né? Eu ia lecionar num canto, o Pedro ia trabalhar na creche em outro canto. Miguel com a mochila para ir para escola, Rebeca com a mochila para ir para a escolinha dela.

Segundo Renata, o calendário escolar sempre determinou a rotina da família: “*é muito isso, a rotina da escola vai determinando o que a gente faz*”. Conta que a rotina diária, os dias de trabalho, de folga, de férias, tudo era determinado pelas atividades realizadas na escola: “*que dia que a gente vai passear, se é sábado letivo, se não é. Se o recesso escolar vai ser no mesmo período para os quatro*”. Reflete que não tinha problema com essa relação tão próxima entre a vida pessoal e a vida escolar: “*eu não tenho conflito com as coisas da escola. As coisas da escola fazem parte das coisas da família*”. Entretanto, quando a pandemia começou essa relação foi alterada:

Muitas colegas minhas reclamam de ter ficado todo mundo dentro de casa durante a pandemia e eu falo que, para mim, não teve problema nenhum, porque eu sempre passei minhas férias quando estava todo mundo dentro de casa. Na hora que eu estou de folga, está todo mundo de folga, na hora que eu estou ocupada, está todo mundo ocupado. A gente vai se organizando muito pela escola. Então, não teve diferença para mim. E eu entendo que a escola virou meio que uma creche para indústria trabalhar. Porque as pessoas pensam: bota as crianças dentro da escola e vamos fazer alguma coisa enquanto elas estão lá. Mas, para mim não. A escola é o que dita a minha rotina e a da minha família. É a hora que começa os estudos, é a hora das lições de casa, é a hora que a gente sai para ver e comprar material escolar que está acabando, a assistir as coisas que estão sendo indicadas pela escola e a gente acaba vendo junto. Então, a gente vai se pautando muito

nessa rotina pelas coisas da escola. Não vou dizer que foi às mil maravilhas a época que a gente ficou, todo mundo junto, dentro de casa trabalhando e estudando por conta da pandemia. Porque todo mundo de escola, trabalhou só em função da escola. Não foram mil maravilhas, foi terrível, porque faltaram as instituições, faltaram os prédios para a gente sair. Foi tudo aqui! Foi sofrido!

Para se distanciar um pouco dessa rotina escolar, aproveitavam os fins de semana para ficar mais tempo juntos. Costumavam frequentar as praças próximas ao bairro onde moram, os parques municipais e gostavam de ir ao cinema: *“A gente também sempre gostou muito de cinema, então, antes da pandemia, a gente ia bastante, quase todo mês íamos ver um filme”*. No entanto, a partir do isolamento social e da suspensão das aulas presenciais, a rotina da família passou por várias transformações: *“No começo foi bastante difícil, porque os nossos horários se chocavam muito”*.

A participante recorda que, no começo da pandemia, as crianças não tinham aulas síncronas, mas começaram a receber atividades impressas, que eles iam buscar na escola. *“Eles começaram a receber os ‘pacotinhos de atividades’”*. Nesse mesmo período, ela já participava de muitas reuniões virtuais relacionadas à implantação do ensino remoto na rede de ensino em que atuava e preparava atividades impressas para entregar aos seus alunos: *“toda hora tinha que estar logada em uma reunião”*. Conta que esses encontros pretendiam deixar os professores atualizados acerca dos encaminhamentos tomados pela secretaria de educação e de quais seriam os próximos passos com relação ao ensino remoto e ao atendimento pedagógico.

Relembra que, na ocasião, ainda conseguia se organizar para participar das reuniões de trabalho, preparar o material didático que seria fornecido aos seus alunos, auxiliar os filhos na realização das atividades impressas e fazer as tarefas domésticas. No entanto, meses depois, passou a realizar, segundo a orientação da secretaria de educação, aulas em formato síncrono por meio de vídeos gravados por ela e disponibilizados em plataformas de ensino: *“Na rede onde trabalho era muita pressão”*. Na sequência, os filhos também passaram a participar dos encontros em tempo real, com as professoras de classe, algumas vezes por semana. A seu ver, esse foi um dos piores momentos do processo, pois muitas vezes, os horários das aulas se chocavam, e a entrevistada precisou adaptar praticamente tudo para se adequar à nova rotina.

E aí apertou: era encontro síncrono a cada cinquenta minutos com meus alunos e junto com a organização das crianças [filhos]. A princípio, a gente tem uma mesa na cozinha que eu dividi em dois ambientes, para que eles estudassem. O Miguel ficava em uma ponta [da mesa] e a Beca na outra. Aí começaram a aparecer os problemas. Era o fone de ouvido que não se adaptava a orelha da criança ou o aparelho que não estava condizente com a tecnologia. O computador que a gente tinha não entrava no “Meet” ou no

“Zoom”. Consegui um “netbook” para a Rebeca, mas não conectava. Outra hora era o som do Miguel que não conectava e o celular estava quase quebrando. Então a gente teve que dividir os dois e decidir quem iria utilizar cada aparelho. A Rebeca ficou na cozinha e o Miguel foi para o quarto. Eu recebi um computador da prefeitura e a Rebeca passou a utilizar o que eu usava antes. O Miguel ficou com o computador velho, que já tinha sido consertado. Só que também não condizia com a tecnologia dos encontros [aulas síncronas], o equipamento falhava e ele não conseguia acompanhar. Então, tivemos que comprar um celular para ele [Miguel]. O Pedro ainda conseguiu acompanhar pelo celular que ele tinha. Mas, todo mundo teve que se adaptar tecnologicamente. Tivemos que providenciar uma internet que não caísse para suprir todo mundo. Foi todo esse processo de coisas que ninguém dava atenção.

Além disso, Renata aponta os ruídos externos, como o barulho dos cachorros e do alto-falante dos carros dos comerciantes que passavam nas ruas, como dificultadores do processo, pois dispersavam a atenção de todos. Como passou a utilizar o quarto do casal como local de trabalho, cuja janela é de frente para a rua, os barulhos atrapalhavam bastante a sua concentração.

O marido — que, conforme já dito, exerce a função de auxiliar de Educação Infantil em uma creche municipal e passou a trabalhar da sala de casa — enfatizou a dificuldade de gravar vídeos e realizar encontros síncronos para os alunos: *“Eu via as mães com o celular e a criança no colo. Mas, elas não queriam estar ali, se cansavam rapidamente, então dava trabalho”*. Mesmo observando que os métodos utilizados não eram eficazes, Pedro precisava seguir as orientações da Secretaria de Educação para a qual trabalha: *“Todos os encontros eram gravados, pois tínhamos que provar para a Secretaria de Educação que a gente interagia com as famílias”*.

A esposa reflete que a sobrecarga de trabalho foi outro grande problema enfrentado no período: *“A semana toda tinha coisa para entregar. Precisamos preencher o tempo das crianças para poder fazer nossos vídeos e apresentações”*. Recorda que precisava elaborar e enviar vários tipos de atividades, com o objetivo de contemplar a diversidade de seus alunos: *“Tinha que preparar atividade para o público regular, uma flexibilizada e uma adaptada. Para tudo o que eu fizesse tinha que pensar em três ou quatro versões, tentando atingir coisas diferentes”*. E revela que foi um momento de bastante angústia: *“A cabeça fervia! No meu caso, ficou bem estressante”*.

Lembra-se também das modificações que precisaram ser realizadas, com relação aos afazeres domésticos: *“Cheguei a marcar a rotina de alimentação no calendário e escrever: hoje a gente come frango, amanhã macarrão, para ver se pelo menos isso a gente conseguia organizar”*. Todavia, afirma que não conseguiram estipular horários, tampouco dividir, de

forma igualitária, quem fazia os serviços de casa: *“Quem estava livre fazia. E, apesar de ficar todo mundo dentro de casa, as coisas acumulavam”*. Alega que a quantidade de demandas relacionadas ao trabalho dificultou muito a organização dos afazeres domésticos durante este período:

Não tinha organização para fazer o serviço de casa, pois tínhamos compromissos em vários horários. Por exemplo, o Pedro teve que fazer cursos à noite. Às vezes, ele ficava até nove e meia da noite assistindo palestras e no final tinha um questionário para responder e provar que ele realmente assistiu. E ainda tinha prazo para responder ao questionário. E o serviço de casa ficava em segundo plano. Às vezes a gente almoçava meio-dia, às vezes às duas horas da tarde, dependendo da demanda de cada dia. E às vezes a pia estava tão cheia para preparar o almoço, porque não tínhamos conseguido limpar o que usamos antes, e logo em seguida já tinha outra rotina de trabalho, que a gente pedia um lanche. Todo mundo dentro de casa tinha que pedir um lanche. E eu que sempre gostei de cozinhar, não conseguia mesmo estando aqui. Ai que aflição!

Quanto ao desenvolvimento pedagógico dos filhos e à realização das tarefas enviadas pela escola durante o ensino remoto, é possível perceber que também foram necessárias adequações na rotina familiar e, mesmo os pais sendo educadores, muitas dificuldades foram encontradas: *“Eu tirava uma hora para ver as coisas com ela (Rebeca) e uma hora para ver as coisas com o Miguel, e nisso tudo estava o resto do serviço. Foi bem desgastante”*.

Com relação à aprendizagem da filha mais nova, que estava no primeiro ano do Ensino Fundamental, a participante conta que percebeu a dificuldade da professora da criança em se preparar para o atendimento remoto. Por esse motivo, embora utilizasse as atividades enviadas pela escola, começou a buscar outros materiais para auxiliar a menina no processo de alfabetização:

Percebi que a professora dela estava com muita dificuldade em se preparar para esse momento. Então, a gente usava o material [impresso] que vinha da escola, mas como pedagoga, com relação a alfabetização da Rebeca, eu corria atrás. Trouxe vários materiais pedagógicos e fazia com ela. Letras móveis, jogos de associação de sílaba com som, imagem e palavra e outros recursos. Lógico que isso aconteceu, porque eu tinha conhecimento. A gente usava muito do que a professora mandava como referência, explorava ao máximo e quando precisava eu imprimia mais folhinhas.

Sobre os encontros síncronos, relembra que as crianças ficaram empolgadas e ansiosas no começo, pois queriam rever os amigos e a professora: *“Miguel ficava feliz de ver os amiguinhos, então, a emoção dele era rever os amigos, não estava tão preocupado com a aula”*. Aos poucos, porém, percebeu que os filhos foram perdendo o entusiasmo inicial. Acredita que a falta de vontade em participar das aulas síncronas foi ocasionada pelas

dificuldades tecnológicas, que dificultavam o acesso, mas principalmente pela limitação na interação entre professor e alunos:

A Rebeca queria falar o tempo todo e não podia e a gente ficava sofrendo quando ouvia a professora pedir para ela parar de falar. A gente percebia que ela estava ansiosa para falar, e a professora ficava tentando administrar, porque as crianças todas queriam falar ao mesmo tempo, só que eram muitas crianças e elas viam nesses encontros um escape. Era sofrido ver ela querendo falar. E a aula de Educação Física que eram duas ou três salas ao mesmo tempo e não era suficiente. Ela chorava quando terminava a aula e dizia: o professor não me ouviu. As crianças queriam falar e a professora tinha que se virar para dar um jeito de todo mundo falar um pouquinho, mas nenhuma criança achava que falava o suficiente, porque nenhuma conseguiu falar tudo o que queria falar, não tinha tempo para isso.

No entanto, afirma que a maior dificuldade foi auxiliar o filho mais velho. Recorda que, no primeiro ano de pandemia, enquanto Miguel ainda estudava na escola municipal, conseguiu ajudá-lo com mais facilidade. Contudo, quando a criança passou para o sexto ano do Ensino Fundamental na escola estadual, o acompanhamento das atividades escolares ficou mais complicado: *“O Miguel mudou de escola. E o primeiro ano dele nessa nova escola não foi bom, porque ele não conseguiu se adaptar”*.

Segundo a entrevistada, o menino não conseguia entender a nova rotina escolar, com vários professores e muitas atividades a serem desenvolvidas em plataformas de ensino diferentes: *“O sexto foi tenso! Miguel foi muito mal na escola. Notas que ele não tiraria se estivesse na outra escola”*. A participante reforça que ela e o esposo também não conseguiram entender o processo pedagógico da rede estadual, e a dificuldade deles em auxiliar o filho acabou atrapalhando ainda mais: *“A gente veio entender no final do ano e quase que o menino perde o ano, porque era uma nova linguagem”*. E detalha como era a rotina de Miguel:

Ele assistia às aulas pelo CMSP, que era do Estado, no celular dele lá no quarto e tinha que responder na plataforma SED, da Secretaria de Educação. Aí ele tinha que ver o que os professores tinham mandado no “Classroom” e responder lá também. Então, ele tinha três vertentes o tempo todo, tinha que dar conta e não conseguia. Às vezes até a gente se atrapalhava com as demandas. A gente não sabia o que ele tinha que fazer. Uma vez liguei e pedi ajuda para o diretor, porque eu mesma não sabia como orientar o Miguel com tantas coisas que estavam vindo. Além das avaliações que ele tinha que fazer digitalmente. Nós não éramos, nesse percurso todo, cem por cento leigos. Só que a gente teve que focar, cada uma em uma plataforma diferente, uma tecnologia diferente, que não se conversava. E a gente não conseguia nem se comunicar, porque eu não entendia o que ele [Pedro] fazia e ele não entendia o que eu fazia. E a gente não conseguiu auxiliar o nosso filho. Aí eu pensei: gente, o Miguel vai perder o ano. E essa foi a parte mais difícil!

Lembra que chegou a conversar com Miguel sobre a possibilidade de reprovação e, mesmo que isso acontecesse, disse-lhe que os pais iriam entender: *“A gente teve de virar para ele e dizer: eu sei que você não está conseguindo, mas a gente está te apoiando e se perder este ano, tudo bem. Sabemos como o mundo está virado, não é você”*. Confessa que teve dificuldade em organizar a rotina para poder ajudar nas tarefas escolares: *“Eu não estava tendo tempo de explicar toda essa vivência da mudança de ensino para ele entender na cabecinha dele”*. Ademais, revela frustração em não conseguir ajudar mais o próprio filho: *“Não foi fácil admitir e falar isso para ele. Eu pensava: Miguel está mal em Ciências. Eu queria morrer!”*. E complementa:

Para mim foi totalmente frustrante. Professora de Fundamental II há um tempão e não conseguia auxiliar meu filho. O que eu tinha que fazer? Montar um caderno, separar as disciplinas, orientar o que ele deveria ler, onde pesquisar. Mas, não consegui. Para mim foi frustrante. Muito mesmo! Eu não consegui sair deste processo ainda, estou com raiva de muita coisa.

Renata conta que também ficou com raiva de outras coisas que, antes da pandemia, faziam parte do seu cotidiano, mas passaram a ter uma nova função, por exemplo, uma simples troca de mensagens por redes sociais: *“Eu peguei raiva até do WhatsApp”*. Recorda que os aplicativos começaram a ser utilizados como meio de comunicação entre os colegas de trabalho, que enviavam mensagens o tempo todo, sem respeitar o horário de trabalho. No decorrer do processo, ela desejou sair dos grupos e parar de conversar com muitas pessoas, porém isso não foi possível, pois os aplicativos passaram a ser considerados instrumento de trabalho:

Era o tempo todo e isso me irritou profundamente. Antes da pandemia era uma rede social para mim, depois virou sinônimo de trabalho porque chegavam muitas demandas pelo WhatsApp. Às vezes, a coordenadora cobrava alguns funcionários e isso era muito chato e chegava toda hora. No WhatsApp a gente brigava, a gente chorava, tudo no WhatsApp. Essa relação foi complicada, estressante. Ver que chegava mensagem no celular já me dava mau humor em casa. Quis sair dos grupos da escola, mas não podia porque era trabalho.

O resultado desse intenso processo de reorganização na rotina familiar, provocado pela suspensão das aulas presenciais, gerou um grande mal-estar, que atingiu todos os integrantes da família: *“Todo mundo mal-humorado, todo mundo bravo com todos”*. A participante reflete que as crianças começaram a ficar irritadas porque não podiam sair de casa e não conseguiam realizar as atividades escolares com autonomia; e os pais, mesmo estando em casa, não conseguiam dar-lhes a atenção necessária. Ela e o esposo demonstram um profundo sentimento de frustração por, segundo eles, terem sido consumidos pelo trabalho e não terem conseguido

dar a atenção de que os filhos precisavam: *“A gente se dedicava muito para os filhos dos outros e não tinha tempo para os nossos filhos”*.

Em determinado momento, o casal começou a planejar atividades diferenciadas, como tática para minimizar o mal-estar provocado por todo esse processo. Renata comenta que, mesmo tendo muitas demandas do trabalho, ambos perceberam que precisavam encontrar meios de passar mais tempo com os filhos e melhorar a convivência entre eles: *“A gente encarou que a sujeira iria continuar e o trabalho não ia parar de chegar. Então, decidimos que precisávamos de um momento para nós. Que era preciso parar tudo, não importa o que estava acontecendo”*. Lembra que, quando percebiam que *“o clima estava ficando tenso”*, aquele que *“estava com a cabeça mais fria”* achava uma maneira de *“desestressar”*.

A gente parava tudo e ia bater papo. Qualquer assunto que não fosse sobre escola. A gente dizia: vamos assistir uma série ou seguir os canais de viagem. A gente viajou dentro de casa. Vamos fazer uma pipoca doce colorida ou bolinhos de chuva. Vamos fazer exercício, vamos jogar Uno. Compramos muitos jogos. Comprei muito papel grande, médio, então chamava todo mundo e íamos desenhar. Deixei as crianças pintarem a parede de fora com guache, desenhar no chão da garagem, brincar de mangueira no quintal, troquei as plantas de vaso, plantamos feijão. Então, nessas horas a gente esquecia tudo.

Quando perguntamos sobre a relação entre família e escola, a respondente diz que sempre confiou muito na escola da rede municipal em que os filhos estudavam no início da pandemia e tem certeza de que todos tentaram fazer o melhor diante das dificuldades: *“Miguel ficou nesta escola por sete anos. Então, as propostas que vinham da escola a gente abraçava”*. Acredita que, na medida do possível, os profissionais conseguiram apoiar as famílias e realizar o papel que cabia à instituição naquele momento: *“foi um trabalho tentar adaptar toda essa pedagogia para as casas, não foi simples, mas a gente estava gostando do que vinha da escola”*.

No entanto, afirma que as famílias que valorizavam o trabalho da escola antes desse período continuaram apoiando, mas *“quem não se interessava antes, continuou deixando isso bem claro”*. A seu ver, se fosse necessário um novo período de suspensão das aulas presenciais, faria muitas coisas de forma diferente: *“Eu tiraria uma boa parte desse tecnológico. Afinal, todos passaram a ver milhares de coisas, mas ninguém vê nada junto, coletivamente. As pessoas passaram a viver dentro de bolhas”*.

Na relação pessoal, analisa que ainda é muito cedo para fazer qualquer tipo de avaliação sobre o momento que passaram: *“Para fazer uma avaliação honesta, tenho que me afastar o suficiente. Como ainda estamos vivendo, não consigo avaliar e fazer uma leitura honesta de*

tudo que passamos”. Porém, reflete que tentaria viver o momento com mais leveza, sem tantas cobranças, que julga terem feito muito mal a ela e à família: “*Acho que a questão é pensar assim: se houver outro período deixa rolar*”. E desabafa:

Sair dizendo que está tudo ok, que está tudo leve, não está, porque foi traumático. Por isso que a gente ainda não conseguiu ver de fora, ainda estou naquele percurso que estou remoendo. Eu não tenho mais mesa no do meu quarto para trabalhar. Ela já estava velha e balançando. Então pensei: não vou consertar essa mesa e joguei no chão. Pode quebrar, não vamos reformar, vamos jogar fora, acabou esse período. Agora, se tem reunião em casa, eu uso o computador e guardo no armário. Não tenho uma mesa de trabalho. Joguei a luminária fora. A que ficava lá. No quarto, tinha duas poltronas, não tem mais. Não vai ter mais mesa aqui dentro para trabalhar porque eu não aguento mais ficar aqui dentro. Pintamos a casa toda para mudar, trocamos as coisas de lugar e pensei: que mais posso tirar daqui? Tentei trazer fisicamente o que estava sentindo e dar uma solução para isso. Não dava para sair correndo ou mudar de casa, então tentei diminuir aquilo que estava me fazendo mal.

Para concluir, Renata reafirma que a pior parte do processo foram as mudanças com relação à organização da rotina familiar e o fato de não ter conseguido dar mais atenção aos próprios filhos: “*Pedir para o seu filho ficar quieto que não dá para falar com ele naquele momento, porque você está se dedicando ao filho de outras pessoas que você nem conhece*”. Assim, o que realmente mais a incomodou foi estarem “*todos juntos e não ter tempo para o outro*”. Recorda, com angústia, os vários momentos em que estiveram juntos, mas separados ao mesmo tempo: “*Mesmo estando nós quatro dentro de casa cada um se enfiava em um cômodo, para dar conta de seus afazeres*”. E finaliza: “*enquanto mãe e educadora eu sofri muito nesse período*”

4.3.4 Considerações

Antes da pandemia, Renata e o esposo, Pedro, passavam quase o dia todo fora, assim como os filhos. Os dois trabalhavam na área da Educação, enquanto as crianças estudavam de manhã e passavam a tarde na casa dos avós. A família só se reunia ao fim do dia e aos fins de semana. Nesses momentos, o casal se revezava nas tarefas de casa e nos cuidados com os filhos. Quando a pandemia começou, a rotina da família foi completamente alterada. Nos primeiros dias, ainda sem saberem o que iria ocorrer, ficaram com tempo ocioso, mas, quando as atividades escolares foram retomadas por meio do ensino remoto, tudo se modificou.

Os quatro passaram a conviver em período integral no mesmo espaço. A casa se tornou local de trabalho dos adultos e sala de aula das crianças. Renata, professora há bastante tempo,

acreditou, de início, que a melhor tática para conseguir acompanhar os filhos nas atividades escolares e realizar as tarefas relativas ao seu próprio trabalho era manter todos no mesmo cômodo e o mais próximo possível. Em pouco tempo, percebeu que a estratégia não tinha surtido resultados positivos.

Os vários imprevistos — como equipamentos que falhavam e o excesso de barulho, que atrapalhava a comunicação e a concentração, gerando conflitos e divergências — fizeram-na refletir sobre novas formas de organização. Os cômodos foram divididos para que cada um ocupasse um espaço e conseguisse realizar seus afazeres. Dessa forma, a entrevistada considerou que o processo ficou mais organizado, mas, ao mesmo tempo, a família foi novamente separada, apesar de os membros estarem na mesma casa.

Quanto à realização dos afazeres domésticos, tentou organizar uma rotina, chegando a elaborar um calendário com as tarefas em cada dia da semana. No entanto, essa foi outra tática que precisou ser alterada. Por conta da quantidade excessiva de demandas do trabalho durante todo o dia, sem horários pré-estabelecidos, foi impossível manter a organização planejada inicialmente. As tarefas do lar foram colocadas em segundo plano, e quem estivesse livre tomaria a iniciativa de realizá-las.

As formas de investimento pedagógico são evidentes. Com a ajuda do esposo, a participante tentou criar momentos para acompanhar os dois filhos. Para auxiliar a menina, dispôs de materiais pedagógicos pessoais ou das escolas nas quais trabalhava, complementando o que era trabalhado pela professora durante as aulas remotas. No entanto, ao ajudar o menino, principalmente quando ele passou a estudar na rede estadual, demonstrou dificuldades, relacionadas, em grande parte, à quantidade de estratégias pedagógicas diferentes, propostas pela instituição.

Segundo o depoimento de Renata, ela e o marido precisaram se dividir para dar suporte ao filho. Como tática, cada um ficava responsável por verificar e acompanhar as estratégias propostas em determinada plataforma. A respondente aponta, como dificultador, a falta de entendimento em relacionar as diferentes atividades e como explicá-las à criança. Logo, percebemos o quanto esse processo foi doloroso para ela, enquanto mãe e professora.

Para suprir as necessidades tecnológicas, investiram em novos equipamentos, sendo que alguns foram adquiridos com recursos próprios; outros foram adaptados ou fornecidos pela rede de ensino na qual Renata trabalhava. Dessa forma, é possível dizer que a família possuía condições econômicas que permitiram a adequação à nova realidade.

Apesar de todos os desafios impostos pela reorganização da rotina familiar durante o processo pandêmico, o excesso de demandas relacionadas ao trabalho, por vezes, pode ter

dificultado as adequações feitas para auxiliar os filhos nas atividades do ensino remoto. Ainda assim, percebemos a valorização da escola não somente como transmissora de conhecimentos, mas como instituição que promove a convivência social e as trocas culturais. Isso se observou, desde a infância e a adolescência, tanto em Renata quanto em Pedro, e foi fomentado no convívio com a família.

Quanto às relações entre escola e família, a entrevistada afirma em vários momentos que sempre confiou na escola pública e que esse sentimento não se alterou. Avalia que, no caso da escola municipal, os laços se estreitaram, mas, com relação à escola estadual, ainda seria necessário um tempo para que o vínculo pudesse ser realmente estabelecido.

Ademais, enquanto professora, reflete que as famílias que valorizavam o trabalho da instituição antes desse período continuaram apoiando e se esforçaram na tentativa de realizar as atividades propostas durante o ensino remoto. No entanto, aquelas que não se interessavam antes permaneceram do mesmo modo, gerando maior distanciamento entre a escola e a família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que escrevemos essas considerações, as crianças, os adolescentes e os adultos matriculados em escolas públicas por todo o país já retornaram às salas de aula e trouxeram, novamente, vida às nossas escolas. O barulho dos risos e conversas dos estudantes, as explicações e questionamentos dos professores, a agitação pulsante dos espaços coletivos, o cheiro da “merenda” e o atendimento às famílias são, de novo, uma realidade possível. Contudo, até que esse retorno presencial fosse, de fato, autorizado, foi preciso um processo longo de readaptação e aprendizado. A pandemia de covid-19 nos roubou, no Brasil, praticamente um ano e nove meses de convivência escolar.

Era evidente que a emergência sanitária global traria sérias consequências para o desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes. Relatórios da Unesco, da Unicef e do Banco Mundial mostram que o fechamento de escolas, durante o período pandêmico, atingiu cerca de 1,6 bilhões de crianças em 188 países⁴³.

Na média mundial, de fevereiro de 2020 a agosto de 2021, as escolas permaneceram totalmente fechadas por 121 dias letivos e em funcionamento parcial por 103 dias. Entretanto, os países de baixa e média renda experienciaram períodos de fechamento escolar quase três vezes maiores do os de renda alta, e estavam menos preparados para se adequar ao ensino remoto⁴⁴.

As evidências mostram, ainda, que houve uma defasagem de aprendizado generalizada em razão do ensino remoto, especialmente na primeira infância. Todavia, uma vez mais, nos países de baixa e média renda e entre as classes mais pobres de cada país, essa perda foi significativamente maior⁴⁵.

A pandemia parece ter explicitado e acentuado a crise de desigualdade na aprendizagem entre os mais vulneráveis, seja por razões de acesso e disponibilidade ao ensino remoto, seja pelo fato de esses grupos terem sido também os mais afetados pela morte de parentes e pessoas próximas, pela perda de renda familiar e pela dificuldade de acesso a bens básicos de sobrevivência e saúde.

⁴³ Banco Mundial, UNESCO e UNICEF (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. Washington D.C., Nova York: The World Bank, UNESCO, and UNICEF. p. 19. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/111621/file/%20The%20State%20of%20the%20Global%20Education%20Crisis.pdf%20.pdf>. Acesso em: 5 de outubro de 2022.

⁴⁴ Idem, p. 21.

⁴⁵ Idem, p. 20.

Diante desse cenário de incertezas, a presente pesquisa se propôs a compreender se (e como) núcleos familiares, que possuíam em sua composição crianças em idade escolar, matriculadas na Educação Básica em escolas públicas estaduais e municipais, localizadas no município de Santo André, região metropolitana do Estado de São Paulo, precisaram adaptar o cotidiano familiar, atendendo a um modelo de ensino que exigiu novos tempos, espaços, meios e modos de aprender

Como objetivos específicos, procuramos identificar quais foram as adequações realizadas no cotidiano familiar a partir da suspensão das aulas presenciais e início do ensino remoto e verificar quais foram as táticas utilizadas pelas famílias para se adequar à nova rotina de estudos que, até então, era de competência escolar. Os sujeitos desta pesquisa foram as mães das crianças, mulheres que se tornaram responsáveis por auxiliar os filhos e acompanhar a realização das atividades escolares durante o ensino remoto.

No campo metodológico, o estudo, de cunho qualitativo, fez uso dos retratos sociológicos (LAHIRE, 1997, 2004). A metodologia, ao tratar os sujeitos em escala individual, nos permitiu verificar quais as disposições implicadas nas táticas formuladas pelas famílias pesquisadas para atender às demandas do novo modelo de ensino. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista biográfica.

Para iniciar os estudos, foi imprescindível o acesso a aportes teóricos. Uma vez que a literatura sobre a temática era quase inexistente, devido ao ineditismo da situação, consideramos essencial a busca por artigos e relatórios de pesquisas elaborados ao longo do período pandêmico, bem como por teses e dissertações de temas próximos, que pudessem auxiliar na compreensão do estudo. Para tanto, recorremos à BDTD⁴⁶, à Capes⁴⁷ e à Scielo⁴⁸, além de matérias veiculadas em diversos meios de comunicação.

Para fundamentar a pesquisa, utilizamos, como referencial teórico, as concepções de cotidiano, táticas e estratégias de Certeau (2014), pois acreditamos que examinar as práticas cotidianas pressupõe entender que os sujeitos apresentam diferentes “maneiras de fazer”, de acordo com os lugares que ocupam nas relações sociais, nas quais o homem simples e ordinário apropria-se das táticas. A partir da abordagem do ciclo de políticas e atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), procuramos conceituar as relações entre política e prática e como todos os sujeitos envolvidos nas esferas escolares são produtores de políticas.

⁴⁶ Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações

⁴⁷ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

⁴⁸ *Scientific Electronic Library Online*

Baseados em Santos (2010), dialogamos com os sujeitos a partir da sociologia das ausências e das emergências, procurando identificar as experiências colocadas como ausentes, tornando-as presentes, trazendo a diversificação e a multiplicação dos conhecimentos. Lahire (1997, 2004) nos proporcionou a possibilidade de analisar as disposições, como esquemas de ação, que resultam em princípios geradores de práticas e se refletem em crenças, em formas de agir e pensar, e constituem as ações do sujeito.

A fundamentação da família enquanto instituição social que reflete e também é reflexo das mudanças ocorridas na sociedade — e que, por esse motivo, é essencialmente uma construção humana — é importante na compreensão da organização familiar como processo de reflexo do cotidiano da vida social (TOLEDO, 2007). Vale ressaltar as modificações no conceito de família e na estrutura familiar e também o papel das mulheres na sociedade contemporânea, corroborando o acúmulo de atividades atribuídas as mães, sujeitos interlocutores neste trabalho.

Utilizando documentos públicos, por meio da lei de acesso à informação, disponíveis em *sites* e plataformas digitais, tais como leis, resoluções, orientações e normativas, tanto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo quanto da Secretaria Municipal de Educação de Santo André, coletamos dados para discutir as estratégias pedagógicas formuladas pelo poder público, em caráter emergencial, para suprir a lacuna provocada pela ausência das aulas presenciais. Nesse sentido, podemos concluir que ambas as redes, cada qual com sua especificidade e aporte financeiro, organizou estratégias de suporte pedagógico aos estudantes. No entanto, a maneira como esses instrumentos foram ressignificados em cada unidade escolar pelos profissionais da educação, pelos estudantes e pela comunidade escolar foram divergentes, conforme a realidade e a diversidade dos contextos.

Os resultados da pesquisa nos permitiram comprovar que as famílias precisaram readequar as práticas cotidianas a partir da suspensão das aulas presenciais e organizar táticas que se configuraram com o início do ensino remoto, de acordo com as diferentes maneiras de fazer. Entre elas, destacamos: reorganização dos espaços da casa para atender às necessidades de todos os moradores; divisão ou acúmulo de atividades relacionadas ao trabalho dos responsáveis; adequação dos horários de estudo, de modo que cada criança tivesse acesso aos equipamentos necessários para a realização das atividades; busca de informações e aprendizado sobre as novas tecnologias de informação e comunicação para auxiliar no acesso às aulas remotas; pesquisa e retomada de conteúdos escolares com a finalidade de explicar aos filhos; e utilização de materiais pedagógicos diversos.

No caso das famílias pesquisadas, verificamos que todas elas possuíam condições econômicas para adquirir ou manter recursos e instrumentos tecnológicos que permitiram às crianças o acesso às atividades enviadas pela escola durante o ensino remoto. Além disso, também foi possível identificar, nas três famílias, formas de investimento pedagógico com o objetivo de que os filhos continuassem aprendendo e se desenvolvendo, mesmo durante a suspensão das aulas presenciais.

No entanto, vale ressaltar as fragilidades do presente estudo, no que se refere à limitação da amostra pesquisada. É fato que muitas famílias não tiveram condições econômicas, estruturais e cognitivas de auxiliar as crianças no período. Portanto, seria importante analisar como se configurou, na prática, esse processo em outras famílias, especialmente naquelas com menor poder aquisitivo ou outras configurações familiares.

Quanto à relação entre família e escola, pudemos observar percepções contraditórias. Em diversos momentos da entrevista, as mães, enquanto sujeitos da pesquisa, questionaram as estratégias utilizadas pela escola durante o ensino remoto, alegando que não foram eficazes e trouxeram prejuízos para o desenvolvimento pedagógico das crianças, colaborando para o distanciamento entre as duas instituições. Entretanto, em outros momentos, afirmaram que os responsáveis passaram a valorizar o espaço escolar, e que os professores são sujeitos fundamentais na construção do processo de aprendizagem dos alunos, evidenciando a importância e a valorização da escola enquanto instituição.

Sendo assim, o desafio dos profissionais da educação, neste momento pós-pandemia, além das questões relacionadas à defasagem dos nossos estudantes, é buscar formas de incentivar as famílias a participar das atividades escolares e de aproximá-las do processo educativo dos filhos. É preciso, a todo momento, ressignificar a escola como espaço de relações sociais, afetivas e de construção de conhecimento, promovendo a reflexão e a criticidade.

Dessa forma, compreendendo o ineditismo dessa situação no contexto da educação mundial, bem como o cenário atípico provocado pela mudança nas formas de ensino, o estudo justificou-se pelo interesse de oferecer aos profissionais da educação dados que possam auxiliar na identificação das estratégias formuladas pelo poder público, a fim de dar continuidade ao processo educacional durante a ausência das aulas presenciais, e das táticas formuladas pelas famílias no intuito de garantir a participação de seus filhos e filhas nesse processo.

Pela relevância dos saberes revelados nesta pesquisa, propomos a socialização dos resultados. No entanto, ao realizar essa proposta dentro de um complexo universo de relações, em especial, o de uma Secretaria Estadual de Educação e o de uma Secretaria Municipal de Educação, uma série de elementos precisam ser considerados. Ainda que tais elementos exijam

uma reflexão por parte de todos os envolvidos no processo, esta última pode se iniciar no campo das micropolíticas que se configuram nas unidades escolares.

Esse processo pode ser de grande relevância quando se constitui como instrumento de reflexão, que possa gerar mudanças na realidade dos sujeitos que representam o contexto social do universo pesquisado. Ademais, o papel da pesquisa é justamente este: propiciar que os cidadãos que fazem uso da escola pública possam, de fato, participar da construção de políticas públicas a fim de atender às necessidades e aos anseios da maioria.

Assim, a partir do exposto, sugerimos que o presente trabalho possa ser lido e discutido nos encontros entre professores e gestores, seja nas ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) realizadas na rede estadual de São Paulo, seja nas RPS (Reuniões Pedagógicas Semanais), cumpridas na rede municipal de Santo André. Além disso, propomos que, ao reconhecerem as táticas e percepções das famílias em relação às propostas de atividades formuladas pela escola durante o período, os profissionais registrem suas percepções sobre o que foi viável, o que não obteve resultados positivos e, principalmente, quais novas estratégias poderiam ser produzidas, caso exista a necessidade de novos períodos de suspensão das aulas presenciais.

Após o estudo e entendimento das táticas utilizadas pelas famílias durante o período de ensino remoto por parte dos profissionais da educação, fica também a sugestão de que esses diálogos sejam ampliados para as famílias atendidas nas unidades escolares. Desse modo, a comunidade escolar poderá ouvir o que pensam os profissionais da educação, bem como ser ouvida, na tentativa de encontrar caminhos que estreitem as relações entre escola e família.

Por fim, recomendamos que esses registros reflexivos sejam socializados com outros grupos e, se possível, com os responsáveis diretos pela formulação de políticas públicas para a educação em suas respectivas áreas de abrangência e atuação. Assim, esta proposta tem a intenção de abrir caminhos para que os sujeitos sejam capazes de questionar, compreender e transformar sua própria realidade.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller (org.). **Família: redes, laços e políticas públicas**. São Paulo: CEPED/ PUCSP: Cortez, 2018.

ALMEIDA, Lívia Mello Lopes. CAVALCANTE, Luiza Alves. MELLO, Ana Rita Gonçalves Ribeiro de Mello. O que dizem as famílias? Breve reflexão sobre ensino remoto em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.2, p.19646-19658, feb. 2021. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/25257>. Acesso em: março de 2021.

ALVES, José M. CABRAL, Ilídia (orgs). **Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção**. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/30703/1/O%20ensino%20e%20a%20aprendizagem%20em%20tempos%20de%20COVID-19>. Acesso em: março de 2020.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ARRUDA, Robson Lima de. Prefiro a escola: percepções de alunos e familiares sobre o ensino remoto. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, v. 8, n. 1, 16 jul. 2021.

BALL, Stephen J.; Maguire, M.; Braun, A. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BEZERRA, André Carlos. **Escola e comunidade: um estudo sobre a participação das famílias na Escola de Ensino Fundamental e Médio Anastácio Alves Braga, Itapipoca, Ceará**. 2020. 141f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**, 2018. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilio_s_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2018/Analise_dos_resultados_TIC_2018.pdf. Acesso em: maio de 2020.

BRASIL, Ministério Da Educação. **Decreto Nº 343, de 17 de Março de 2020**. 2020a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=PRT&numero=343&ano=2020&ato=6f5UTVE5EMZpWT599>. Acesso em: agosto de 2020.

BRASIL, Ministério Da Educação. **Decreto Nº 544, de 16 de Junho de 2020**. 2020b. Disponível em: <https://anup.org.br/legislacao/portaria-no-544-de-16-de-junho-de-2020/> Acesso em: agosto de 2020.

BRASIL, Centro De Inovação Para A Educação Brasileira (CIEB). **Planejamento das Secretarias de Educação para o Ensino Remoto**. 2020. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEBPlanejamento-Secretarias-de-Educac%C3%A3o-para-Ensino-Remoto-030420.pdf> . Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação esclarece principais dúvidas sobre o ensino no País durante pandemia do coronavírus**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/04/conselho-nacionalde-educacao-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-ensino-no-pais>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CAMMARANO, Maria Gabriela Mills; ROSA, Sanny Silva da. O ensino remoto na rede municipal de Santo André: entre intenções e a realidade. **Contrapontos** [online], v. 21, n. 1, p.68-78., maio/2022.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COSTA, Livia Fialho. Notas sobre formas contemporâneas de vida familiar e seus impactos na educação dos filhos. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 356-371.

FERREIRA, Luciana H; Barbosa, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, v. 15, e2015483, 2020.

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz. **As redes municipais de educação diante da pandemia**. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/redes-municipais-de-educacao-diante-dapandemia/>. Acesso em: 4 abr. 2021.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2004.

GRUPO de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFGM). **O trabalho docente em tempos de pandemia: relatório técnico**. Minas Gerais: junho de 2020. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em: maio de 2021.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MULLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e238077, 2020.

INSTITUTO Península. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus**. São Paulo: março de 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em: maio de 2020.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOPES, João Teixeira. (Org.). **Registos do actor plural**: Bernard Lahire na sociologia portuguesa. Porto: Afrontamento, 2012.

LUNARDI, Nataly Moretzsohn Silveira Simões; NASCIMENTO, Andrea; SOUSA, Jeff Barbosa de; SILVA, Núbia Rafaela Martins; PEREIRA, Teresa Gama Nogueira Pereira; FERNANDES, Janaína da Silva Gonçalves. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e106662, 2021.

NASCIMENTO, Paulo Henrique Albuquerque do. **A escola é a segunda família e a família é a primeira escola**: uma arqueogenealogia da parceria entre família e escola. 2017. 158f. – Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017

PARO, Vitor H. **Qualidade do Ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, MARIA A; ZAGO, Nadir. **Família e Escola**. Petrópolis,RJ: Ed. Vozes, 2013.

ROSA, Sanny Silva da; MARTINS, Angela Maria. Ensino remoto em sistemas municipais de educação no Brasil: percepções de gestores escolares. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.86, n. 2, p. 77-93, 2021.

ROSA, Sanny Silva da; PEREIRA, Rodnei. **Políticas e estratégias dos sistemas municipais de ensino do ABC Paulista durante a pandemia de Covid-19**. Relatório de Pesquisa, Partes I e II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2020. Disponível em: <https://www.uscs.edu.br/noticias/ppge-pesquisa-pandemia>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SALES, Ana Luiza Honorato de. **“Eu sou mãe, não sou professora”**: mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. 2021. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SAMARA, Eni de Mesquita. O Que Mudou na Família Brasileira?: da Colônia à Atualidade. **Psicologia USP**, v.13, n. 2, p. 27-48, 2002.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. **Atividades complementares**. 2020a. Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/ensino-fundamental-educacao-em-casa/>. Acesso em: 5 set. 2021.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Carta Aberta aos docentes**. 2020b. Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/> Acesso em: 2 out. 2022.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Orientação Normativa Complementar - Ensino Remoto**. 2020c. Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/> Acesso em: 2 out. 2022.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Orientação Normativa Ensino Remoto**. 2020d. Disponível em: <http://santoandre.educacao.com.br/> Acesso em: 2 out. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Maria de Fátima Teixeira dos. **Os limites do teletrabalho e o cotidiano familiar: o que muda?** 2020. 161 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SARTI, Cynthia A. Famílias enredadas. *In*: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller (Orgs.). **Família**: redes, laços e políticas públicas. São Paulo: Cortez/ Instituto de Estudos Especiais – PUC/SP, 2018.

SILVA, Ana Carolina Oliveira; SOUSA, Shirlaine de Araújo; MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 298-315, set./set. 2020

SILVA, Maria Lucia Spadini da. **Participação da família na vida escolar dos filhos segundo o olhar dos gestores, familiares e educandos**: um estudo de caso em uma escola pública da cidade de São Paulo. 2015. 114 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.]

SOUZA, Marli Luiza de. Currículo, ética e políticas em prol da vida. *In*: ABRAMOWICZ, Mere (Org). **Janelas para o mundo**: olhares sobre o currículo em tempos de pandemia. São Paulo: Papo Educador, 2020.

THINK, Eva. **Mães na Pandemia**: a invisibilidade e sobrecarga do trabalho materno em meio à crise global. 2021. Disponível em: <https://thinkeva.com.br/wp-content/uploads/2021/05/e-book-think-eva-maes-na-pandemia.pdf>. Acesso em: maio de 2022.

TODOS pela Educação. **Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19**. São Paulo: 2020. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-2270.html#:~:text=Debate%20sobre%20os%20desafios%20e,%3A%20contribui%C3%A7%C3%B5es%20para%20o%20debate%22>. Acesso em: maio de 2021

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. Aulas remotas em tempos de covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. **Revista @mbienteeducação**, v. 13, n. 2, p. 47-60, jun. 2020.

WOLFF, Carolina Gil Santos. **Ensino remoto na pandemia**: urgências e expressões curriculares da cultura digital. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto.; VILELA, Rita Amélia. (Orgs). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Andrea de Sousa Araujo, pesquisadora do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) pela Universidade Nove de Julho (Uninove), realizo a pesquisa “Reorganização do ethos familiar em tempos de pandemia”, sob orientação da Prof. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira.

Venho solicitar o seu consentimento para dialogarmos sobre as mudanças ocorridas na rotina familiar durante o período de suspensão das aulas presenciais e a vigência do ensino remoto.

Esta pesquisa tem como objetivo verificar se as famílias de crianças matriculadas no Ensino Fundamental em uma escola pública adaptaram à rotina familiar buscando suprir a ausência das aulas presenciais por meio do ensino remoto, sistema de ensino colocado em prática no início do ano de 2020 e primeiro semestre de 2021, em decorrência da pandemia de Covid-19. Para tal, me comprometo a respeitar seu direito à:

- 1 – Liberdade de participar ou não do processo de estudo;
- 2 – Ter seu nome em sigilo absoluto;
- 3 – Poder interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento;
- 4 – Responder as questões levantadas pela pesquisadora em local previamente marcado, com data e horário que sejam adequados a sua rotina;
- 5 – Caso haja alguma dúvida, garantia de que receberá resposta durante ou após a entrevista.

Esclareço ainda que as informações da pesquisa serão utilizadas somente para fins acadêmicos/científicos e que não haverá nenhum tipo de remuneração por tal participação.

Este termo de consentimento será emitido em duas vias, sendo que uma via pertence à pesquisadora e a outra será entregue ao participante da pesquisa.

Deixo registrado meu endereço eletrônico de correspondência: andreas.araujo@uni9.edu.br, para que possa tirar suas dúvidas ou esclarecimentos sobre o estudo da pesquisa e sua participação.

Grata pela atenção

Andrea de Sousa Araujo

Pesquisadora: Andrea de Sousa Araujo

Declaro que, após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar da referida pesquisa.

São Paulo, 29 de novembro de 2021.

Nome e Assinatura

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezada família, solicito a sua colaboração para a realização de uma pesquisa sobre a adequação dos meios e modos de estudar durante a vigência do ensino remoto, nos anos de 2020 e 2021, respondendo às seguintes questões:

PERFIL SOCIOECONOMICO

Idade: da mãe () do pai () ou representante legal ()

Tem quantos filhos: _____

Estado onde nasceu:

Mãe: _____

Pai: _____

OU representante legal: _____

Nível de escolaridade (até que série escolar estudou):

Mãe: _____

Pai: _____

OU representante legal: _____

Profissão:

Mãe: _____

Pai: _____

OU representante legal: _____

Reside em moradia: () própria () alugada () cedida

Renda familiar – o valor do salário-mínimo em 2022 é de R\$ 1.212,00 – qual é, aproximadamente, a renda da sua família? _____

DADOS DAS CRIANÇAS

Idade da Criança	Estava matriculada em qual série no ano de 2020?	Está matriculada em qual série neste ano de 2022?

ENSINO REMOTO

A criança participou de atividades síncronas (online) durante o ensino remoto: () sim () não () em alguns momentos

Se a resposta anterior foi afirmativa informe qual tipo de ferramenta tecnológica a criança utilizou para participar das atividades síncronas (online):

- () celular da própria criança
- () celular de um adulto/responsável
- () tablet
- () computador/notebook

Sobre as formas de conexão foram utilizados:

- () chip fornecido pela rede de ensino
- () rede de dados móveis
- () rede própria (wifi)

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1º Encontro

1. Apresentação da pesquisadora e dos objetivos do trabalho.
2. Deixar que a mãe fale livremente sobre as lembranças de sua vida – relações familiares, escolares, valores e sentimentos.

2º Encontro

1. Como era a rotina/cotidiano da família antes da pandemia? (que horas acordavam, os responsáveis saíam para trabalhar fora de casa, quem levava e buscava a criança na escola, faziam as refeições juntos, em que momentos ficavam em família e o que faziam nesses períodos etc.)
2. O que mudou na rotina familiar com o início da pandemia?

3º Encontro - Novos tempos, meios e modos de aprender.

1. Como a família recebeu informações sobre acontecimentos escolares durante o ensino remoto? (contato telefônico, e-mail, whatsapp, soube por outras pessoas)
2. A família precisou fazer modificações na casa para que a criança realizasse ou participasse das atividades do ensino remoto?
3. Em que espaço (local) a criança fazia as atividades da escola?
4. A criança participou das aulas síncronas (online)? Como era essa interação?
5. Alguma pessoa ficou responsável por auxiliar a criança nessa nova rotina de estudos?
6. Como foi estabelecida a relação da criança com os colegas e professores durante a pandemia?
7. Como ficou a rotina de estudos da criança durante a pandemia? (como e quando estudava; tinha uma rotina de estudos; eram momentos prazerosos, tensos).
8. A criança gostava de participar das aulas durante o ensino remoto?
9. A família participou da vida escolar da criança durante a pandemia? Acompanharam, verificaram as tarefas e incentivaram os estudos? Como?
10. Como você descreveria as mudanças ocorridas na rotina da sua família durante a vigência do ensino remoto? Foi fácil, difícil, causou medo, angústia?

Agradecemos muito a sua participação. Ela será importante para compreendermos melhor esse período da educação.