

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE SAÚDE E SOCIEDADE

LARISSA DOS SANTOS E SILVA

ESCOLARIZAÇÃO E PANDEMIA DE COVID-19: O PAPEL DAS FAMÍLIAS

SANTOS

2022

LARISSA DOS SANTOS E SILVA

ESCOLARIZAÇÃO E PANDEMIA DE COVID-19: O PAPEL DAS FAMÍLIAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jaqueline Kalmus

SANTOS

2022

Ficha catalográfica elaborada por sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586e Silva, Larissa dos Santos e.
Escolarização e pandemia de COVID-19: o papel das famílias. / Larissa dos Santos e Silva; Orientadora Jaqueline Kalmus. -- Santos, 2022.
63 p. ; 30cm

TCC (Graduação - Psicologia) -- Instituto Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, 2022.

1. Escola. 2. Família. 3. Pandemia por COVID-19. 4. Inclusão escolar. 5. Exclusão. I. Kalmus, Jaqueline, Orient. II. Título.

CDD 150

SILVA, Larissa dos Santos e. “Escolarização e pandemia de COVID-19: o papel das famílias.” Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Saúde e Sociedade da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do grau de bacharel em Psicologia.

Aprovada em 28/01/2022

Banca Examinadora

Prof. Dra. Sara Del Prete Panciera

Instituição: Universidade Federal de São Paulo - Instituto de Saúde e Sociedade.

Assinatura: _____

Prof. Dra. Jaqueline Kalmus

Instituição: Universidade Federal de São Paulo - Instituto de Saúde e Sociedade.

Assinatura: _____

Dedico este trabalho aos meus pais, Antonio e Rita, por me permitirem sonhar tão alto.

AGRADECIMENTOS

À Deus por tanto amor, suporte e cuidado. Também agradeço pela minha vida e de todos os que me ajudaram até aqui. À Santa Teresinha por ser uma verdadeira amiga para mim. À Nossa Senhora Aparecida e São José por toda a intercessão. Tenho tanto a agradecer aos céus que nem consigo expressar.

Pai, cada gota do seu suor me trouxe até aqui. Obrigada por sempre acreditar em mim. Fico triste por você não estar aqui me assistindo viver esse sonho, porque sei que ele também era seu sonho. Essa conquista é nossa, sem você eu não conseguiria. Te amo pra sempre, obrigada por ter sido meu melhor amigo em todos os anos que passamos juntos. Mãe, não tenho palavras para te agradecer. Obrigada por tanto cuidado, você é a personificação do amor pra mim. Essa conquista também é sua. Agradeço também meus irmãos, Patrícia e Adriano. Eu amo muito vocês, obrigada por sempre estarem do meu lado. Às minhas sobrinhas Cibelly e Sophia, obrigada por me fazerem rir em todos os almoços de domingo. Meu cunhado Adriano, obrigada por todo o incentivo e cuidado. Também à Geovania por todas as conversas e à toda a minha família. Eu só posso agradecer, vocês são os melhores do mundo.

À minha orientadora Jaqueline Kalmus, obrigada por acreditar em mim e sempre me incentivar. Cresci tanto nesse tempo com você que nem tenho palavras para agradecer. O grupo que formamos nas supervisões é incrível, agradeço também a Jéssica e Letícia por todas as contribuições. À todos os professores e colegas que convivi durante esses anos de graduação, aprendi muito com todos vocês.

Agradeço à minha amiga Márcia por estar comigo durante todos esses anos. Sua presença e nossas conversas foram fundamentais. À Ednara por viver comigo essa aventura chamada Unifesp e nunca me deixar sentir sozinha. Você foi um presente na minha vida desde o primeiro dia, obrigada. Não posso deixar de agradecer à minha amiga Catarina por todo cuidado e apoio, você é essencial na minha vida. Obrigada por sonhar junto comigo há tanto tempo.

À todos que de maneira direta ou indireta contribuíram para a minha chegada até aqui, muito obrigada

RESUMO

O presente trabalho tem a finalidade de conhecer como se dá a atuação das famílias nos processos de escolarização de seus filhos em meio a pandemia de COVID-19 e suas estratégias de enfrentamento das possíveis dificuldades advindas desse percurso. No cenário pandêmico, as indicações de isolamento físico levaram ao fechamento das escolas. As famílias tiveram que dar conta de criar formas para que seus estudantes próximos pudessem manter algum contato com a escola, seja buscando as atividades impressas ou através dos meios digitais, além da disponibilidade de tempo para essa mediação. A pesquisa deu especial atenção a esses tópicos, além de ouvir a respeito das formas de exclusão escolar percebidas antes e depois da pandemia. Os processos de exclusão escolar não são fenômenos recentes; pelo contrário, podem ser percebidos na constituição da educação no Brasil ao longo de sua história. Dessa forma, trata-se de uma pesquisa qualitativa em que foram realizadas quatro entrevistas semi estruturadas com familiares de estudantes pertencentes às classes populares e matriculados em escolas públicas de ensino fundamental I da cidade de Cubatão-SP. Para a análise dos dados, foi utilizado o método da Análise de Conteúdo. Foi possível observar a visão das famílias a respeito do fracasso escolar e das dificuldades na escolarização de seus filhos. A falta de acesso aos meios tecnológicos e de políticas públicas em relação à escolarização na pandemia foi apontada como um dos grandes obstáculos nessa relação. Percebeu-se que a busca por estratégias de enfrentamento a essas dificuldades, muitas vezes, causa grande sofrimento. Entre estratégias, foram citadas as chamadas de vídeo com professores, a busca incessante pelo apoio dos familiares e até contratação de professores de reforço. Também foi possível perceber como as famílias dão grande importância à escolarização de seus filhos e se esforçam para atender as demandas da escola, mesmo que isso traga algum tipo de desgaste. A análise das entrevistas apontou um aspecto pouco pesquisado do adoecimento por COVID-19: as repercussões vivenciadas pela família, para além da pessoa doente. Ademais, puderam ser observados esses efeitos também na relação com a escolarização. O trabalho informal, a dupla jornada e a luta por direitos trabalhistas surgiram mostrando a relação das famílias com o trabalho como fator

crucial na pesquisa. Por fim, foi percebido que a medicalização e patologização da vida se encontram presentes no cotidiano dessas famílias de forma incisiva.

Palavras-chave: processos de inclusão/exclusão escolar; escola; família; pandemia de COVID-19.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ADDM - Autism and Developmental Disabilities Monitoring

DSM-V - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEPDS - Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social

INSS - Instituto Nacional do Seguro Social

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PIB - Produto Interno Bruto

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TOD - Transtorno Opositor Desafiador

SUMÁRIO

1.APRESENTAÇÃO	11
2.INTRODUÇÃO	13
2.1 A pandemia do COVID-19	13
2.2 Educação, processos de exclusão e pandemia	15
3. METODOLOGIA	18
3.1 As entrevistas	20
3.2 O município	20
3.3 As entrevistadas	22
4. ANÁLISE	24
4.1 Fracasso escolar e famílias das classes populares	24
4.2 Pandemia e acesso à educação	28
4.3 Estratégias de enfrentamento das dificuldades na escolarização durante a pandemia	31
4.4 As famílias e a relação com o trabalho	34
4.5 Escolarização e medicalização	43
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	54
ANEXOS	59
Anexo I . Roteiro	59
Anexo II	60
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	60

1. APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa parte do encontro entre minha experiência como estudante com determinadas discussões teórico-conceituais no campo da psicologia escolar. No ensino médio, estudei em uma escola em que convivem alunos que passaram toda a vida em escolas públicas, e alunos que passaram apenas por escolas particulares. Eu sempre estudei em escolas públicas, e nelas era apontada como ótima aluna. Assim também era com alguns colegas meus. A escola que estudávamos é conhecida por ser bem exigente, considerada “forte” no ensino e com ótimos índices de aprovação em universidades públicas. Logo nas primeiras aulas nessa escola, pude notar as dificuldades que teria. Por diversas vezes, os conteúdos considerados “básicos” me faltavam, e a alguns colegas também. O que era dado a entender é que nós tínhamos que “nos virar para correr atrás do prejuízo” por nós mesmos. Assim, vinham as notas baixas, as recuperações, provas finais, as palavras duras. Sawaya (2018) aponta que a justificativa do baixo rendimento muitas vezes aparece atrelada a concepções que direcionam a responsabilidade do acontecimento no aprendiz; por exemplo, afirmam a suposta falta de capacidade, de inteligência, preguiça, desinteresse ou descompromisso dos alunos com o ensino, desconsiderando-se as determinações complexas que resultam no fracasso. No meu caso e no de muitos de meus colegas, a entrada no ensino médio nos colocou diante de uma realidade que não conhecíamos: a de, aparentemente, de um momento a outro nos tornarmos “menos capazes” para os estudos do que nossa história pregressa de escolarização indicava. Uma transformação que trouxe consigo a experiência de sofrimento.

Essas experiências foram resignificadas quando cursei o módulo de Psicologia e Educação, no sexto semestre do Curso de Psicologia da UNIFESP, pois pude entender como muitos processos de exclusão da/na escola são produzidos. A partir disso, o tema do fracasso escolar e dos processos de exclusão na escola se converteram em minhas escolhas para desenvolver no trabalho de conclusão de curso. Porém, o ano de 2020 trouxe consigo algumas situações as quais ninguém poderia prever: pandemia de COVID-19, distanciamento físico, escolas fechadas e aulas à distância. Os temas que sempre me chamaram a atenção pareciam gritar nos noticiários. A pandemia, mesmo afetando a toda

sociedade, não é vivenciada da mesma forma por todos. Muitas questões antigas se tornaram ainda mais evidentes e escancaradas neste momento.

Naquele ano, iniciei também meu estágio em uma escola pública de ensino fundamental I. Devido a pandemia, tive a oportunidade de realizar apenas duas idas a campo. Ao acompanhar de forma virtual a escola, percebi o quanto as famílias eram citadas a todo momento como essenciais nesse período: as atividades escolares eram encaminhadas aos cuidadores das crianças através de meios digitais como *WhatsApp* e *Facebook*, ou então eles tinham que comparecer à escola para retirar materiais impressos. Após isso, a família era a responsável por passar a atividade à criança e depois devolvê-la à escola, de forma *online* ou presencial. Isso num momento de aumento do desemprego que, se já era elevado antes da pandemia, ganha contornos assustadores. Mesmo assim, é exigido da família que seja provedora dos equipamentos necessários para que essa relação do aluno com a escola ocorra e que disponha de tempo e conhecimento para fazer essa mediação. A escola também, mais do que nunca, demandou que os pais incidissem diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares de seus filhos. Esse momento me remeteu também aos meus pais que, com pouca escolaridade, sempre me disseram para estar atenta na escola, pois não poderiam me ajudar em casa. Por todos esses motivos, decidi me empenhar em ouvir experiências das famílias nesse momento. Afinal, não só a relação com a escola sofreu alterações e a educação não está à parte da sociedade.

2. INTRODUÇÃO

2.1 A pandemia do COVID-19

A pandemia provocada pelo novo coronavírus tem sido apontada entre os maiores desafios sanitários em escala global deste século, tendo sido registrados os primeiros casos na China nos últimos meses de 2019 (WERNECK; CARVALHO 2020). Segundo a Organização Mundial da Saúde ([OMS], 2020), o sintoma mais frequente é o adoecimento respiratório leve a moderado. Porém, os idosos e pessoas com problemas médicos como doenças respiratórias crônicas, doenças cardiovasculares, diabetes e câncer, têm maiores chances de apresentarem sintomas graves. O vírus se propaga sobretudo por gotículas respiratórias.

Em 30 de janeiro de 2020 a Organização Mundial de Saúde decretou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Em seguida, foi decretada a pandemia no dia 11 de março de 2020 (AQUINO et al., 2020). Segundo publicação do portal de notícias G1, o primeiro caso confirmado de doença por coronavírus (COVID-19) no Brasil foi registrado na cidade de São Paulo em 26 de fevereiro de 2020¹. Em abril, já estavam confirmados mais de 2 milhões de casos e 120 mil mortes no mundo. Nesse mesmo mês, o Brasil obteve cerca de 21 mil casos confirmados e 1.200 mortes pela COVID-19. (WERNECK; CARVALHO 2020). Já no mês de agosto, o Brasil ultrapassou a marca de 100 mil mortos², segundo publicação do jornal *El País Brasil*. Começamos o ano de 2021 com o agravamento da situação, ultrapassando a barreira de 250 mil mortos e com ameaça de colapso na rede de saúde.³

Uma das ações realizadas por diversos países, de formas distintas, para conter a transmissão do vírus, diz respeito às medidas progressivas de distanciamento social. Dessa maneira, podem ser incluídos o fechamento das instituições de ensino, proibição de eventos que gerem aglomeração de pessoas, restrições de viagens e transportes públicos, além da recomendação de que a população evite sair de casa. Em alguns casos, foi determinada até a completa

¹ Ministério da Saúde confirma primeiro caso de coronavírus no Brasil. In: Portal de notícias G1. Publicado em: 26.02.2020

² 100.000 vidas roubadas pela covid-19, um retrato da pandemia no Brasil à prova de negacionistas, 2020. In: *El País Brasil*. Publicado em: 08.ago.2020

³ Brasil chega a 250 mil mortos com ritmo acelerado de óbitos por Covid-19. In: Portal de notícias G1. Publicado em: 24.02.2021

interdição da circulação nas ruas, sendo permitida apenas a saída para locais de serviços essenciais. (AQUINO et al., 2020). Tais ações levaram a consequências em diversos âmbitos.

O Ministério da Educação publicou, em 17 de março de 2020, a portaria nº 343 suspendendo as aulas de todo o país por 15 dias. Em 18 de março, foi anunciado que as aulas deveriam ser dadas de forma virtual enquanto durasse a crise sanitária (TEIXEIRA, 2020). Já o governo de São Paulo decretou o fechamento das escolas estaduais e municipais a partir de 16 de março. No mês de abril daquele ano, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo apresentou um aplicativo que deveria ser usado pelos estudantes para o acompanhamento das aulas à distância. Além do aplicativo, foi informado que aulas também seriam transmitidas pela televisão aberta⁴. Porém, em maio o jornal *Folha de S. Paulo* publicou uma manchete apontando que menos da metade dos alunos da rede estadual estava acessando as plataformas⁵.

Mesmo antes da pandemia, o Brasil apresentava altas taxas de desemprego e aumento crescente da informalidade. Segundo a pesquisa Pulso Empresa: Impacto da Covid-19 nas Empresas, publicada em julho no jornal *El País* e realizada pelo IBGE⁶, 716.000 empresas fecharam as portas entre março e junho⁷ de 2020. O desemprego, que já era preocupante anteriormente, se tornou realidade para um enorme contingente de brasileiros. Para Costa (2020), os que têm suas rendas de forma informal, baixa e irregular e sem acesso à proteção ligada à carteira de trabalho assinada acabam sendo os mais prejudicados. Entre os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) realizada pelo IBGE, a taxa de desocupação chegou a 14,6% no terceiro trimestre de 2020.⁸ Porém, mesmo antes da pandemia, no primeiro trimestre, essa taxa já estava em 12,2%. Em meio a esse cenário, muitas famílias, ainda que com rendimentos escassos, tiveram que

⁴ Alunos da rede estadual de SP vão ter aulas a distância pela TV e aplicativo de celular a partir da próxima semana, 2020. In: G1 Publicado: em 03.abr.2020

⁵ Menos de metade dos alunos da rede estadual de SP acessa ensino online na quarentena. In: Folha de S. Paulo. Publicado em: 14.mai.2020

⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

⁷ 716.000 empresas fecharam as portas desde o início da pandemia no Brasil, segundo o IBGE. In: El País. Publicado em: 19.jul.2020

⁸ Desemprego chega a 14,6% no terceiro trimestre, com alta em 10 estados. In: Agência de Notícias IBGE. Publicado em: 27.nov./2020

disponibilizar os meios tecnológicos para que seus filhos, netos, sobrinhos ou outros estudantes próximos pudessem de alguma forma manter contato com a escola.

2.2 Educação, processos de exclusão e pandemia

No ano de 2019 a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) trouxe como dado a informação de que a rede pública de ensino atende a maior parte dos estudantes. São 74,7% das crianças em creche e pré-escola, 82% dos alunos do ensino fundamental regular e 87,4% do ensino médio regular. Segundo Arroyo (2019 *apud* SANTOS; DOMINGUES, 2020), nos documentos da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (IEPDS), a representação majoritária sobre as escolas públicas aparece relacionada à pobreza: “escola pública, escola dos pobres” (p.139). Para Santos e Domingues (2020), essa ideia salienta a perspectiva naturalizada da pobreza, culpabilizando os sujeitos por sua vulnerabilidade social, além de corroborar com o desprezo às escolas públicas. Já segundo Bourdieu (1975), as escolas colaboram para a reprodução das desigualdades sociais. Para o autor:

(...) Na realidade, devido ao fato de que elas correspondam aos interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentemente situadas nas relações de força, essas ações pedagógicas tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social: com efeito, as leis do mercado em que se forma o valor econômico ou simbólico, isto é, o valor enquanto capital cultural, dos arbitrários culturais reproduzidos pelas diferentes ações pedagógicas e, por esse meio, dos produtos dessas ações pedagógicas (indivíduos educados), constituem um dos mecanismos, mais ou menos determinantes segundo os tipos de formações sociais, pelos quais se encontra assegurada a reprodução social, definida como reprodução da estrutura das relações de força entre as classes (BOURDIEU, 1975 p.25 *apud* VARGAS, 2009).

Patto (2000) afirma que, na história da educação brasileira, o que predomina são as práticas de eliminação brutal do estudante da escola, sendo a

impossibilidade do acesso uma das principais formas, seguida da eliminação precoce. A autora aponta que há um contingente de alunos que adentram as instituições de ensino, e lá passam por processos de expulsão como multirrepetência e “classes fracas”. Mas a autora também aponta a existência crescente de práticas de eliminação sutil. Elas são contínuas, graduais, quase imperceptíveis, e mantêm os excluídos na escola, obtendo graus elevados de escolarização, mas sem usufruírem realmente de uma educação de qualidade. É o que Bourdieu (1997, *apud* PATTO, 2000) denomina de os “excluídos do interior”. Sendo assim, há tentativas de inclusão, mas com a real intenção de que os alunos de baixa renda atravessem o sistema escolar com um ensino muitas vezes precário. Nessa linha também surgem as políticas de promoção automática.

Uma pesquisa realizada por Asbahr e Lopes (2006) com professoras de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo trouxe como questionamento: “Quais são as suas hipóteses sobre a queixa apresentada?”. Tais queixas referiam-se principalmente aos problemas de aprendizagem. Como respostas, foram apontados principalmente problemas individuais e familiares. A respeito das causas familiares, o fracasso escolar dos alunos aparece atrelado a uma suposta promiscuidade, violência e à ideia de que os pais não sabem valorizar o ensino e passam muito tempo longe dos filhos - revelando uma visão bastante negativa e estereotipada de família. Dessa forma, a relação família-escola traz um peso em que os professores se sentem isolados, e os pais pressionados por muitas exigências. Os estudantes também foram questionados sobre sua visão a respeito de suas dificuldades escolares. Em várias respostas, os próprios alunos citam sua família ou situações específicas, como a separação dos pais, sendo uma das causas. (ASBAHR; LOPES, 2006)

Como visto, os processos de exclusão na escola não são fenômenos recentes; ao contrário, se mostram parte atuante na constituição da educação no Brasil ao longo de sua história. Assim, tomando como base o contexto atual, surgem os seguintes questionamentos: de que forma a pandemia têm influenciado os processos de inclusão/exclusão escolar? Como as famílias estão vivenciando o processo de aprendizado dos filhos e a relação com as escolas neste momento pandêmico?

Em meio à pandemia, muitos estudantes com recursos financeiros precários vivem a angústia da necessidade de terem que se dividir entre a busca pelos meios

para sua sobrevivência e o acesso ao direito da educação. Com aulas sendo dadas de forma remota, é necessário o uso das plataformas de ensino. A culpa pela baixa frequência nessa modalidade é frequentemente direcionada aos alunos e suas famílias, por não acompanharem de forma efetiva as atividades escolares pelos meios digitais. (SANTOS; DOMINGUES, 2020) Segundo Teixeira (2020), as desigualdades socioeconômicas aparecem de forma cada vez mais explícitas ao redor do mundo devido a pandemia:

No Brasil, um país já marcado pela desigualdade social desde a sua constituição, essa crise sanitária desvela as contradições da nossa sociedade e, ao fazê-lo, expõe as fragilidades do nosso sistema social, evidenciando que estamos todos dentro de uma zona de vulnerabilidade social muito maior do que supúnhamos inicialmente. (TEIXEIRA, 2020, p. 203)

Nesse cenário, a presente pesquisa tem como objetivo conhecer como se dá a participação das famílias nos processos de escolarização de seus filhos durante a pandemia, e suas estratégias de enfrentamento das dificuldades advindas desse percurso. Como objetivos específicos, a pesquisa se propõe a identificar quais demandas as escolas apresentam para as famílias no período pandêmico; conhecer como as famílias percebem a relação família-escola antes e depois da pandemia; investigar quais são as dificuldades observadas no processo de escolarização e conhecer as estratégias utilizadas pelas famílias para a permanência dos filhos na escola, e para o enfrentamento das dificuldades surgidas.

3. METODOLOGIA

Conforme os objetivos citados, a investigação foi de caráter qualitativo. Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa atende a questões específicas. Dessa forma, nas ciências sociais, ela se relaciona a um grau da realidade que não pode ser quantificado. Além disso, a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2002, p.21).

Para a coleta dos dados, foram realizadas quatro entrevistas semi estruturadas individuais com familiares de estudantes pertencentes às classes populares e matriculados em escolas públicas de ensino fundamental I no município de Cubatão, na Baixada Santista. As entrevistas, ao contrário de outras técnicas com certa relação hierárquica, trazem uma forma de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Ademais, nas entrevistas semi estruturadas o entrevistado pode discorrer sobre o assunto de forma mais livre, trazendo as informações que no fim das contas são a verdadeira razão da entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As conversas foram realizadas entre os meses de maio e agosto de 2021, época em que as escolas discutiam volta presencial daqueles alunos que os pais autorizassem

A principal recomendação da OMS relacionada a pandemia do COVID-19 diz respeito ao distanciamento social. Por isso, os encontros não puderam ser realizados de forma presencial, e sim de forma *online*, através de videochamadas. No começo da conversa, foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁹, que também foi enviado ao entrevistado, garantindo o sigilo e anonimato dos entrevistados. Além disso, foi feita uma apresentação da pesquisa, suas justificativas, e uma breve apresentação da pesquisadora.

A respeito da definição da amostragem, segundo Minayo (1992), o critério numérico não é definitivo para sua representatividade nas pesquisas qualitativas. Por outro lado, deve ser levado em conta quais os sujeitos têm maior relação com o problema a ser investigado. Sendo assim, uma amostragem satisfatória compreende a questão da pesquisa em múltiplas dimensões. (*apud* Minayo, 2002) Os entrevistados são familiares de alunos matriculados no nível fundamental I na

⁹ Vide Anexo II

rede pública da cidade de Cubatão, na Baixada Santista, escolhidos em por meio de indicações realizadas por pessoas próximas. Para Bourdieu (1997), a familiaridade propicia um ambiente de comunicação “não violenta”, trazendo ao entrevistado certa confiança contra a redução de suas razões subjetivas a causas meramente objetivas. As entrevistas foram gravadas e tiveram duração de cerca de uma hora, sendo realizadas de acordo com a disponibilidade dos participantes. O roteiro¹⁰ serviu como norteador para a construção da conversa

A fase de análise de dados, para Minayo (1992 *apud* GOMES, 2002), tem algumas finalidades. Primeiro, o entendimento dos dados obtidos, em seguida a confirmação ou não dos pressupostos da pesquisa. Por fim, é citada a finalidade de ampliar o conhecimento sobre o tema abordado, também com uma articulação ao contexto cultural pertencente. Para tal, o método usado será a Análise de Conteúdo. (GOMES, 2002)

Existem algumas modalidades na Análise de Conteúdo, entre elas a Análise Temática, escolhida para a presente pesquisa. Segundo Minayo (2014), ao realizar uma Análise Temática o objetivo almejado é o de descobrir os núcleos de sentido que integram uma comunicação, em que a presença e constância desses pontos manifestem algum sentido para o objeto analítico da pesquisa. Dessa forma, os temas estão relacionados a afirmações a respeito das questões. A análise temática se divide em etapas, sendo elas: pré análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na pré análise são retomados os objetivos iniciais da pesquisa, além da escolha dos materiais a serem analisados. Em seguida, a exploração do material aspira a categorização, ou seja, procura trazer do texto palavras e expressões significativas. A terceira etapa, tratamento dos resultados e interpretação, busca colocar em destaque as informações obtidas. Com isso, podem emergir as interpretações, reflexões baseadas no aporte teórico ou a abertura para novas dimensões teóricas e interpretativas. (MINAYO, 2014)

¹⁰ Vide Anexo I

3.1 As entrevistas

Esta pesquisa demonstra alguns dos aspectos afetados pela pandemia de COVID-19. Dentre eles, a forma de pesquisar. Por conta das medidas de distanciamento social, as entrevistas foram realizadas de forma remota. Porém, das quatro entrevistadas, três delas eu já conhecia pessoalmente e a que me era desconhecida é muito próxima a alguém próximo a mim. Mesmo assim foi desafiador, pois falamos de assuntos que nem sempre são contados em conversas cotidianas. Acredito que esse seja um grande desafio, o de tornar estranho o familiar e tentar fugir um pouco dos pressupostos. Para Velho (2004), essa familiaridade com cenários do nosso cotidiano não significa que temos conhecimento sobre as visões dos diferentes atores em uma situação social, nem sobre regras ocultas nas ações e a lógica de suas relações. Além disso, nosso olhar está sujeito a rotinas, hábitos e estereótipos. Esse foi um desafio muito presente em todo o processo da pesquisa, principalmente nas entrevistas: o de me permitir conhecer novamente essas mulheres. Ainda sobre esse mesmo tema, o autor completa:

Acredito que seja possível transcender, em determinados momentos, as limitações de origem do antropólogo e chegar a ver o familiar não necessariamente como exótico, mas como uma realidade bem mais complexa do que aquela representada pelos mapas e códigos básicos nacionais e de classe através dos quais fomos socializados. (VELHO; 2004; p.131)

3.2 O município

Todas as entrevistadas são residentes da cidade de Cubatão, situada na região metropolitana da Baixada Santista. Segundo dados do IBGE de 2021, a população conta com 132.521 habitantes. Em 1949, Cubatão teve sua emancipação político administrativa do município de Santos. Devido a seu grande número de indústrias, foi considerada pela ONU¹¹ na década de 1980 a cidade mais poluída do mundo. Já em 1982, recebeu do mesmo órgão o título de Cidade Símbolo da Recuperação Ambiental.

¹¹ Organização das Nações Unidas

A respeito da renda de seus habitantes, a cidade possui 32% dos domicílios contando com até dois salários mínimos, 40% entre dois e cinco salários mínimos, e 16% entre cinco e dez salários mínimos. A construção de ferrovias e rodovias teve ao seu redor ocupações feitas pelos operários no início do século XX. Já na década de 1950, as construções se deram também ao entorno da Via Anchieta, que facilitou a circulação entre São Paulo e a Baixada Santista. Em seguida, após o crescimento da população, essa expansão de caráter urbano se deu também de forma desordenada com a ocupação de áreas de preservação ambiental e com pouca infraestrutura, ainda mais após a construção da Rodovia dos Imigrantes.

Uma informação curiosa diz respeito ao PIB¹² de Cubatão. Segundo dados do IBGE, em 2009 alcançou o valor de R\$ 5,8 bi. Os números a respeito do PIB per capita também chamam a atenção: R\$ 44.655,00, sendo a média nacional de R\$ 15,9 mil. Porém, esses dados por si só não se explicam, pois segundo o Portal ODM¹³ no Censo 2010, 14,4% da população estava abaixo da linha de pobreza e 9,5% abaixo da linha de indigência. A taxa de ocupação é de 86,8%, a de desocupação 13,2%, superior à da Região Metropolitana da Baixada Santista, do Estado de São Paulo e da média nacional. Já os trabalhos informais chegam a 23%, inferior às taxas registradas no Estado de São Paulo e à média nacional.

As moradias precárias, em meio ao mangue e áreas de risco, representam 51,67% do total de domicílios e 54,02% dos moradores da cidade. Para o Plano Estadual de Habitação de São Paulo de 2011, o município demonstrou precariedade habitacional grave, grande atividade econômica e crescimento populacional, em semelhante posição ao Guarujá e São Vicente. Algumas das participantes dessa pesquisa moram em áreas periféricas da cidade, as outras em conjuntos habitacionais governamentais.

Sobre a mobilidade, o estudo de 2007 a 2008 intitulado Origem-Destino da Região Metropolitana da Baixada Santista afirmou que na época ocorriam 69.494 viagens diárias entre as regiões metropolitanas de São Paulo e da Baixada Santista, e 64.055 viagens no sentido oposto. A cidade de Cubatão tomava 7,8% das viagens regionais, devido ao grande número de atividades realizadas na área industrial¹⁴.

¹² Produto Interno Bruto

¹³ Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

¹⁴ Resumo Executivo de Cubatão. In: Instituto Polis. Publicado em: 2020

Pode ser considerada uma cidade satélite de Santos, tendo grande circulação diária de pessoas entre os municípios. São cinquenta e cinco escolas municipais, dez estaduais, vinte e quatro privadas e uma federal.

3.3 As entrevistadas¹⁵

3.3.1. Rute

Rute tem 36 anos, é negra e trabalha como auxiliar de limpeza em uma empresa de outro município. Foi contaminada com a COVID-19 no ano de 2020 e, desde então, está afastada do trabalho e lidando com diversas sequelas. É casada, e seu marido no momento está desempregado e faz “bicos”. Além dele, mora também com suas filhas, Roberta, de 11 anos e que está no quinto ano do ensino fundamental, e Luana, de 15 anos, no primeiro ano do ensino médio. Sua filha mais nova estuda em uma escola municipal, e a mais velha em uma estadual.

No final de nossa conversa, ela agradeceu a oportunidade de desabafar sobre tudo o que tem vivido, principalmente por tudo o que o COVID-19 causou em sua família. Suas falas estavam marcadas por um sentimento de culpa e sobrecarga. Durante nosso tempo estava com os cabelos escuros presos e a feição cansada. Porém, seu cansaço dividiu espaço com sorrisos. Foi como se, durante aquela hora, ela pudesse dividir pelo menos um pouco do peso que tem carregado.

3.3.2. Lídia

Lidia tem 41 anos, é casada e mãe de Lucas, de 10 anos, que está no quinto ano do ensino fundamental. É branca, usa óculos de grau e tem o cabelo castanho liso na altura dos ombros. Tem uma feição firme e fala de forma séria sobre seu trabalho como professora. Até 2019, trabalhava em uma escola particular, onde o filho também era bolsista. Porém, após esse período, começou a dar aulas de reforço em casa e matriculou Lucas em uma escola municipal.

¹⁵ Todos os nomes mencionados neste trabalho são fictícios.

Em suas falas, relatou um pouco de sua forma de trabalhar. Sobre a escola de seu filho, disse que dificilmente busca contato e procura ela mesma sanar as dúvidas do menino. Porém, tem uma relação muito próxima com as escolas da maioria de seus alunos, tendo contato direto com alguns professores deles. Um fator marcante em sua entrevista foi a questão do trabalho. A maioria de suas respostas foram a respeito de seus alunos, e poucas sobre seu filho. Seu trabalho hoje “invade” sua casa.

3.3.3. Débora

Débora tem 39 anos e trabalha na limpeza de um edifício em outro município. É mãe solo, negra, tem o cabelo crespo na altura dos ombros e duas filhas: Joana, de 9 anos, e Eduarda, de 11 anos, estão no terceiro e quinto ano de uma escola municipal. É tímida e de poucas palavras, mas durante nossa conversa contou um pouco de seu cotidiano.

Como fator marcante, trouxe o cansaço e a sobrecarga com a necessidade de trabalhar durante todo o dia e lidar com a casa, as filhas e agora mais ativamente da escola.

3.3.4. Sara

Sara tem 44 anos, é dona de casa, casada, e tem duas filhas: Teresa, de 16 anos, e Mariana, de 11 anos. É branca e tem os cabelos cacheados e curtos. Falou sobre seus medos e dificuldades em relação à escolarização das filhas. No ano de 2020 sua filha mais nova, que está no quinto ano do ensino fundamental, mudou de escola e, com o distanciamento social, acabou frequentando por pouco tempo. O primeiro ano de pandemia foi um ano de transição também para a filha mais velha, o último do ensino fundamental. Já em 2021, a menina entrou numa escola federal, segundo Sara “um novo mundo”.

Como fator marcante, em suas falas trouxe a dificuldade na transição de escolas da filha mais nova, a entrada da filha mais velha no ensino médio, e de como ajudar as filhas em suas dificuldades e aceitar seus erros sem “fazer tudo por elas”.

4. ANÁLISE

4.1 Fracasso escolar e famílias das classes populares

Segundo Patto (1992), as explicações para o fracasso escolar de enorme contingente de crianças das classes populares têm uma história, abrangendo desde explicações de cunho racista e médico, passando por aquelas de natureza biopsicológica e déficits intelectuais e neurológicos a explicações emocionais e de ajustamento. Mesmo com a passagem da concepção de inteligência inata para ambientalista, nenhuma se atenta às relações de produção e de poder. Dessa forma, diversas teorias europeias no século XIX, incluídas as que sucederam com o surgimento da Psicologia científica, tiveram como finalidade explicar a desigualdade frente a suposta “igualdade de oportunidades”. (PATTO; 1992) A Psicologia diferencial surge, então, com intenção de medir e classificar as diferenças individuais. Desse movimento, surgiram algumas formas de medir inteligência e testes psicológicos que são usados até os dias de hoje, também com grande frequência no ambiente educacional. (PATTO, 1992 apud ASBAHR, 2006)

Na década de 1970 surgiu a chamada teoria da carência cultural, que apontava negros e latinos como portadores de deficiências físicas e psíquicas advindas de seus ambientes, principalmente o familiar. Pouco depois, a teoria da carência tornou-se teoria da diferença cultural:

[...] segundo a qual essas pessoas fariam parte de uma subcultura muito diferente da cultura de "classe média" (sic), na qual estariam baseados os programas escolares. Em outras palavras, as crianças das chamadas minorias raciais não se saíam bem na escola porque seu ambiente familiar e vicinal impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar. (PATTO; 1992, p.109)

Essas visões atribuem as causas das dificuldades escolares aos estudantes e seus familiares. A adoção da teoria da carência cultural pela Psicologia é demonstrada ao afirmar que no ambiente familiar pobre faltam estímulos e interesse dos adultos pelo desenvolvimento das crianças. O que existe na verdade é um afastamento da complexidade da vida nas casas consideradas “pobres”. Segundo a autora:

A afirmação da patologia generalizada das crianças pobres, a patologização de suas dificuldades escolares tem algumas conseqüências que convém destacar: dispensa a escola de sua responsabilidade; induz a uma concepção simplificadora do aparato psíquico dos pobres, visto como menos complexo do que o de outras classes sociais. (PATTO; 1992; p.112)

Com a implementação do neoliberalismo, por volta de 1990 no Brasil, mudanças são vistas em diversos aspectos: econômico, político e também educacional. Como dito por Pablo Gentili (1996), citado por Cunha, Scrivano e Vieira (2020), há uma transferência da educação do caráter de direito à condição de mercadoria. Dessa forma, a aprendizagem se torna mais homogeneizante, distante da produção de subjetividades e de debates, e próxima a uma aprendizagem exclusiva para o mercado de trabalho. Neste cenário, os professores muitas vezes passam a ser culpabilizados por baixos resultados alcançados nas avaliações. Também os alunos e suas famílias, quando não correspondem ao modelo esperado, são relacionados ao fracasso escolar, e muitas vezes encaminhamentos ao conselho tutelar ou ao sistema de saúde. (CUNHA; SCRIVANO; VIEIRA, 2020)

Segundo Asbahr e Lopes (2006), essa atribuição da culpa familiar aos problemas escolares é estruturante a ponto de que os próprios alunos atribuam essa causa às dificuldades em sua aprendizagem.

Em nossa pesquisa, percebemos que a família também pode tomar para si essa culpa:

Então, eu sempre falo pra ela, é a matéria até que ela tá com bastante dificuldade, é matemática. Eu sempre tive muita dificuldade em matemática. Se você perguntar o que é que ... Eu fiz a prova do ENCCEJA¹⁶, não sei se você já ouviu falar. Então, eu fiz a prova do ENCCEJA, acho que em 2019, passei em todas as matérias e fui reprovada em matemática. Tô até esperando pra ver se esse ano vai ter, eu já tinha feito a inscrição, pra ver se vai ter esse ano ou se vai continuar sem ter a prova. Tô esperando pra fazer justamente pela bendita matéria da matemática, passei em todas as matérias, menos a matemática. A minha dificuldade é a dificuldade que ela está tendo hoje. É totalmente diferente, até a forma que o professor ensina é diferente do jeito que eu aprendi. (Rute)

Podemos perceber uma possível existência de hipótese genética, já que Rute se identifica na dificuldade atual de sua filha. Isso se assemelha às primeiras teorias

¹⁶ Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

sobre o fracasso escolar e suas raízes biológicas. Algumas falas revelam um sentimento de incapacidade em ajudar os filhos nas tarefas escolares, também reflexo da insegurança em relação ao próprio processo de aprendizagem:

Então, eu não sei nem explicar direito porque, que nem, no meu caso, eu até falei pra professora que eu tento ajudar só que eu acho que, além de eu não ter terminado meus estudos e ... Eu acho que o jeito que a gente ensina é diferente do jeito que o professor ensina . As vezes eu achava que ao invés de ajudar ela eu tava atrapalhando porque eu aprendi de um jeito, tentava ensinar pra ela, quando chegava a hora de corrigir ela falava “mãe, a professora não explicou desse jeito, explicou de outro” . Eu acho que na verdade a gente, os pais em casa terminam atrapalhando, a gente quer ajudar e assim, até a falta de paciência... (Rute)

A falta do professor também surge como uma das causas de insegurança nesse momento, reiterando a visão de incapacidade e de uma troca de papéis, em que as famílias são colocadas numa posição que, muitas vezes, supõem que não lhes cabe:

Eu falo nem tanto pelos professores, mas por falta de diálogo presencial, porque os professores até passam, mas ela como é uma criança que necessita de uma atenção maior na área de aprender, eu não sei ensinar como um pedagogo sabe ensinar uma criança com esse tipo de dificuldade, entendeu? (Débora)

Nessa posição, surge uma certa dificuldade em aceitar os erros como parte da aprendizagem. Dessa forma, os erros dos filhos trazem ainda mais angústia por esse papel:

A gente tenta assim, ao máximo suprir a falta que faz um professor, querendo ou não o professor faz falta, a presença. Eu não sou professora, eu sou mãe né, eu vejo a gente como mãe você não quer que seu filho erre, então eu sei a resposta e eu não posso dar, e muitas vezes eu dou. Hoje, vou dar um exemplo, ela tinha revisão de matemática, problemas com dinheiro, eu vi que ela ficou meio perdida, então eu tento mostrar, não dar. Ano passado eu dava a resposta porque eu não tinha paciência pra falar “Mariana, tal...” e esse ano não, eu expliquei “Mariana, olha isso, o que que tá falando, quanto vai, quanto é isso, quanto ele gastou...”. Eu to tentando né, conduzir assim, não é fácil. Não é fácil, é o que eu falei, como mãe a gente quer que o filho acerte, mas o filho tem que errar também. (Sara)

Para Maria Helena Souza Patto (1992, 2015), citada por Cunha, Scrivano e Vieira (2020), as explicações tradicionais sobre o fracasso escolar apontam fatores que tomam o sujeito de maneira isolada, podendo ser orgânicos, culturais e até familiares. Os movimentos dentro da escola são vistos alheios ao entorno institucional e aos condicionantes políticos e ideológicos. Dessa forma, o caráter individual do “fracasso escolar” é legitimado, e são mantidas ocultas as suas raízes sociais e escolares. Vemos que essas concepções aparecem nas falas de nossas entrevistadas, ainda que elas apontem, mesmo que nas entrelinhas, o questionamento dessas mesmas concepções, resultando muitas vezes num discurso ambíguo. Assim aparece o fracasso como falta de uma “força de vontade” individual, mas que, ao mesmo tempo, pode ser transformada a partir da construção de novas relações com o conhecimento:

Tem um grupo, eles passam a lição e fica assim, o aluno fica a Deus dará. Se for um aluno bem empenhado, que nem, no caso da minha filha ela é bem empenhada e faz a parte dela. Se você tem um aluno que é bem empenhado e tá interessado em aprender e fazer as atividades, beleza, mas se não for... (Rute)

Eu tive um caso, começou agora, que ele nunca foi pra escola. Ele sabia quase nada de leitura, aí eu alfabetizei ele, ele tá no segundo ano e não foi pra escola ano passado. Então, eu que alfabetizei ele, assim, ele tinha força de vontade, quando a criança tem força de vontade eles conseguem avançar, agora aquela criança que não tem força de vontade, não adianta. Mas aí a gente vai tentando, mexendo com a possibilidade de estar se interessando pelo estudo, umas eu consigo, outras é na base do “vamos vamos, levantar a estima deles” A autoestima deles, porque tem muita criança que “ah, eu vou estudar pra quê?”, eu falo “meu filho, pra você ter uma profissão” “ah não, meu pai nem liga pra mim”, então a gente vê que é esse jeito carinhoso que os pais ainda não tem. Eu tento sanar um pouquinho as dificuldades, o emocional das crianças também. Tem alunos que tão com a autoestima lá embaixo, eu tento levantar pra ver se ele volta ao normal. (Lídia)

Podemos perceber a visão de Lídia a respeito do papel das famílias no processo de aprendizado. Ela, que além de mãe também é professora, enfatiza a

relação familiar como fator determinante na autoestima dos alunos e, conseqüentemente, em todo o processo de escolarização. Com isso, é possível notar como as falas individualizantes a respeito do fracasso escolar podem estar enraizadas em diversos discursos. Na pesquisa de Sentineli e Insfran (2020), alguns professores ao contarem sobre a relação com as famílias no período pandêmico, alegaram falta de interesse e ausência de muitos pais.

4.2 Pandemia e acesso à educação

Segundo dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação feita pelo IBGE em 2018, um em cada quatro brasileiros não tinha acesso à internet. As dificuldades nesse acesso surgiram também nas entrevistas.

Quando tem matéria nova o professor explica na videochamada, e quem não tem acesso? Quem não tem se prejudicou muito, e quem tem, a gente nem sempre tem uma internet que ajuda, é um celular que nem sempre dá pra fazer, nem todo mundo tem computador, nem todo mundo tem a mãe do lado pra explicar, a maioria das mães trabalha. (Sara)

Que nem a minha filha, ela tem o tablet, só que não tem o chip de celular, então eu tenho que mandar uma mensagem ou pra minha mãe ou pra minha sobrinha quando ela tá de folga, porque ela trabalha em hospital, pra ela avisar que tá tendo aula de educação física no meet dela, porque eu baixei o meet no tablet dela pra ela poder fazer a aula de educação física, né? Então, quando a professora fala que é no meio da semana uma aula pra correção de exercícios que ela passou, aí fica difícil, às vezes eu não consigo avisar e ela acaba perdendo a aula. Sai no prejuízo... (Débora)

Ainda na mesma pesquisa, dentre os que possuíam internet em casa, 99,2% usavam o celular, e apenas 48,1% computadores. Foi demonstrado também que a renda interfere no uso desses equipamentos, nas residências que faziam o uso apenas de celular, a renda média per capita era metade das que usam computadores. Com as aulas online, muitas vezes o aparelho móvel é a única opção:

O problema é que só tem um tablet para as duas, e aí eu acabo dando prioridade na hora da aula online, de tirar dúvida mesmo pra maior que tem mais dificuldade. É aí onde eu falo que a lição vai se arrastando, mais pra pequena que também já tá de saco cheio de ficar em casa. (Débora)

Lídia, atuando como professora de reforço, também relata a dificuldade do uso da tecnologia com apenas um celular:

É só um celular pra, dependendo da aula, três alunos, então não tem como, né? Eu uso mais na educação infantil porque os professores mandam as atividades e tem dinâmica. De brincar, o lúdico da criança... Então na educação infantil eu procuro usar bastante. (Lídia)

A respeito dessa temática, também uma pesquisa de Silva e Souza (2020) buscou analisar o acesso e permanência dos alunos da Educação Básica em uma escola pública do Rio de Janeiro. Alguns dados do estudo de caso apontaram que 57,1% dos alunos acompanhavam suas aulas remotas através do celular, muitas das vezes, de uso compartilhado com os responsáveis:

Faz uns 4 meses que eu comprei [tablet]. [antes] Era o meu celular, e só quando eu chegava do trabalho. As professoras mandavam a lição no grupo do whatsapp e quando eu chegava eu procurava pra ver onde tava a lição porque é um grupo só, o mesmo grupo onde eles mandam a lição é onde as crianças enviam as lições feitas e onde eles mandam a correção. Então fica muito pesado, é muita coisa que eles mandam e até hoje continua assim, então fica difícil de fazer qualquer lição que a professora passou. Tem que ficar voltando desde o começo daquele monte de mensagens pra saber qual a lição que a professora passou, eu acho que perde muito tempo. (Débora)

Então, ela não tinha um celular pra fazer lição, ela tinha que usar o meu e nem sempre funcionava. Esse ano com o computador mudou muito, ela assiste, elas conseguem usar o computador. O acesso à tecnologia ajuda. (Sara)

Então, era das 10 às 11h, tinha que acordar ele, tomar café, tudo estar organizado porque era todo dia, não era uma vez por semana, era todos os dias de segunda a sexta. Então, aquele horário já não podia estar

atendendo ninguém, só para ele mesmo. Ele usava meu celular naquele tempo, agora ele tem o celular dele, mas mesmo assim as aulas remotas ainda continuam no meu celular pra eu ter um controle, entendeu? Aí eu pego o celular dele para dar as minhas aulas, a gente faz a troca quando ele tem aula. (Lidia)

Eu vejo muitos pais reclamando que... Tem mãe que é mãe solteira, que trabalha pra sustentar a casa e só tem aquele único aparelho de celular, aí ela fala que fica difícil o filho dela assistir a aula sendo que ela tem que trabalhar e levar o celular e o filho fica em casa. A minha filha não saiu totalmente no prejuízo, por mais dificuldade que ela tenha que fazer aula online, ela tá conseguindo acompanhar a aula. Já tem criança da sala dela que tem problema financeiro e não tá conseguindo assistir aula, entendeu? Ainda acho que saiu bem mais prejudicado que a minha filha. (Rute)

Para Santos e Barbosa (2020), esse cenário torna ainda mais evidente a desigualdade, pois muitos estudantes das classes populares não possuem internet banda larga ou computadores. Com isso, para dar conta de suas tarefas escolares, tiveram acesso apenas à internet limitada a pacotes de dados reduzidos e celulares (quando possuem!). Dessa forma, pode ser notada a defasagem em relação a estudantes com recursos financeiros e equipamentos tecnológicos próprios e de melhor desempenho. Nas entrevistas são também citados os que não tiveram contato algum com a escola:

Lá na escola mesmo, as professoras falam “ah, fulano de tal não mandou o trabalho, fulano de tal não entregou nada”, aí tá lá a lista, mas não adianta passar a lista, tem que saber porque a criança não tá entregando. Às vezes não tem internet, pode até ter o celular, mas a mãe não tem internet pra tá 24 horas. Fica difícil isso. (Débora)

Segundo dados do relatório Education at a Glance 2021, feito pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), entre 65% e 78% dos países aumentaram seus investimentos na educação durante a pandemia¹⁷. Já o Brasil, aparece entre os poucos que não aumentaram os recursos em educação neste mesmo período. Essa falta de apoio para lidar com os novos desafios

¹⁷ Brasil é dos poucos países que não aumentaram recursos para educação na pandemia. In: Folha de São Paulo, Publicado em: 16 set. 2021

surgidos, somados aos anteriores, impossibilitou o acesso de muitos alunos e suas famílias à escola:

Olha, eu acho que é a mais difícil que tem... De não ter condição de as duas terem um aparelho. Acho que por estar na pandemia a prefeitura devia ceder o computador para as crianças, ou tablet, ou celular, não sei. Porque tem muita criança que não tem nenhum pra poder fazer a lição, isso é muito difícil. Você perder o ano, já tá perdendo o ano praticamente né, não aprende como se tivesse aprendendo na escola. Sem um aparelho fica pior ainda, eu acho que se a prefeitura tivesse disponibilizado algum aparelho para as crianças, muita criança não teria saído, a evasão escolar tá grande. (Débora)

4.3 Estratégias de enfrentamento das dificuldades na escolarização durante a pandemia

No momento em que as aulas presenciais se encontram suspensas, pode ser visto de forma ainda mais evidente o que é chamado de “corpo docente oculto” (PATTO, 1992). Nesse conceito, são citadas as crianças que são acompanhadas por alguém que ensina as lições escolares em casa. Em algumas entrevistas, foi possível perceber que essa é uma prática utilizada:

[quando não conseguem resolver uma atividade] Então, fica naquela guerra. Vamos supor, aula de matemática, aí eu não vou conseguir resolver aquela questão pra ela, não vou conseguir ajudar ela, aí a gente vai, vou na casa da minha irmã chorar pra sobrinha ajudar. Vai assim, um pedindo socorro pro outro, e quando a gente não consegue solucionar o problema de jeito nenhum, eu chamo a professora no privado e explico pra ela: “ela tá com dificuldade em tal matéria, não conseguiu”, mas é bem complicado, a gente ainda tem um suporte, quem não tem ainda fica pior. (Rute)

Dessa forma, aqueles que possuem de alguma maneira esse “corpo docente oculto” seriam capazes de avançar na escola. Na fala anterior, Rute cita a angústia que sente ao não conseguir ajudar as filhas. Também o desespero nos pedidos de socorro que a família compartilha. Sua fala está carregada de aflição ao se sentir impotente nesses momentos. Em meio a esse cenário, o uso das chamadas de

vídeos com os professores também surge como uma das estratégias no ensino remoto:

A Teresa ano passado teve uma lição de matemática que ela não tinha entendido, e eu olhava e sabia que eu sabia, mas não conseguia lembrar. Aí eu falava “Teresa, chama o professor, ele precisa te ensinar”, e ela “ai mãe...”. Ela chamou, ele até ficou feliz, acho que os alunos não chamam pra tirar dúvida. Ele pediu pra ela abrir a câmera, ele explicou e eu assisti a aula junto com ela, e eu lembrei, falei “Teresa, agora eu sei o que é, consegui lembrar”. (Sara)

Em contrapartida às falas anteriores, essa visão de Sara traz uma aproximação entre mãe, filha e escola que, provavelmente, seria mais difícil sem o ensino remoto. Nesse sentido, uma pesquisa de Sentinelli e Insfran (2020) revelou que muitas famílias que tinham pouco contato com as escolas, buscaram de forma mais frequente essa comunicação durante a pandemia. No outro extremo, existem outras em que esse contato não se deu em momento algum.

Mesmo com o distanciamento físico, a filha de Sara encontrou uma forma de, estando mais próxima das amigas, favorecer seu processo de escolarização:

A Mariana ano passado estudava em uma escola que ela não gostava, acho que por isso ela reclamava tanto. Esse ano ela tá numa escola que ela já estudou e gosta, a motivação dela esse ano com certeza é muito maior. Ela tá na escola que sempre estudou, as amigas na sala, elas fazem lição juntas pelo whatsapp, ficam horas conversando, então teve muita diferença. No ano passado ela não tinha amigos, então ela não tinha essa motivação. (Sara)

Débora passa o dia todo no trabalho, e para ajudar as filhas na escola, usa o horário da noite e os fins de semana. Além do próprio cansaço com as diversas obrigações, ela tenta manejar as dificuldades surgidas:

A única coisa que eu faço é, ou eu faço a noite a lição, pra pequena pra mim é falho porque ela acorda cedo, então ela dorme cedo. Pra mais velha é mais fácil, mas pra pequena é mais no final de semana e até onde ela aguenta fazer porque chega uma hora que ela já tá de saco cheio e aí não rende nada. Então às vezes não adianta você tentar obrigar a criança a fazer, não vai render e ela não vai aprender. (Débora)

A respeito da participação dos pais no processo de escolarização, Rute e Lídia têm experiências divergentes:

No caso só eu [auxilio a filha nas questões escolares], ele [marido] não tem um pingão de paciência. Então, eu falo até pra eles “eu tô fazendo tratamento”, já falo “já tô perturbada, a mente já está perturbada” e junta muita coisa. (Rute)

Ele [marido] participa. Algumas coisas eu falei “ó Lucas, conversa com o pai que ele vai te entender”. Ele participa, meu marido sempre participou dos estudos dele. Nas provas, quando é pra fazer, ele faz junto porque é online, né? E as provas são bem na hora que eu tô dando aula, então meu marido vai e faz com ele, estuda com ele, né? Por enquanto tá dando certo essa parceria entre eu e ele, não tem aquela divisão “ah, você é mulher, você tem que fazer”, não, a gente sempre entra num acordo e um ajuda o outro, não tem essa questão. (Lídia)

Em muitas falas é possível perceber o sofrimento nessa incessante busca de maneiras de lidar com esse momento. Entre as estratégias de enfrentamento, em três das entrevistas foram citadas também a contratação de professores particulares na forma de aulas de reforço:

O ano passado, não sei se ela se identificava com a professora, não sei o que acontecia, ela já foi mais independente., Mas, menina! Esse ano tá sendo difícil, eu tive que colocar ela na aula de reforço, tive que arrumar uma professora de reforço pra ela porque teve dias assim que a mente dela parece que “bugava”. [...]No começo do ano, antes de ela fazer aula de reforço, ela tava com bastante lição atrasada. Eu falava “Roberta, você tá fazendo a lição?” “Tô” “Já enviou o formulário?” “Já enviei” e eu confiando nela. Quando fui ver, ela tava com um monte de lição que não conseguiu responder. Só descobri porque a professora mandou mensagem pra mim no privado e falou pra mim “Ó, a Roberta tá devendo tal e tal lição, tá devendo bastante lição”. Eu tomei até um susto! Aí eu fui atrás dela, e ela: “Mãe, eu tô com dificuldade e não tô conseguindo fazer”. Aí eu fui e expliquei para a professora, só que não sei se por estar longe a professora explica de uma forma que... A professora falou pra ela “Você pode me chamar que eu te ajudo”. Ela tentou, só que a professora não deu muito certo, acho que ela fica com vergonha por estar só ela e a professora na chamada de vídeo, só sei que não deu muito certo. Aí depois que eu

consegui colocar ela no reforço ela tá conseguindo se virar sozinha, tá até falando “Nossa mãe, depois que eu comecei fazer o reforço não precisei mais de ajuda de ninguém, tô conseguindo me adaptar com o que a professora tá passando”.(Rute)

Nessa fala, podemos ver que curiosamente a professora de reforço aparece, mesmo com grande importância, sendo citada como um bastidor, no fim, até como “ajuda de ninguém”.

[...]coloquei a Mariana no reforço, pra dar uma ajuda, ser o suporte, porque eu sozinha ou só a escola do jeito que tá, não tem como. (Sara)

Sou dona de lar, como falam, e sou professora também. Não estou na área, mas eu to dando aula de reforço em casa, né... Sanando um pouquinho das dificuldades dos alunos nesse momento. (Lídia)

4.4 As famílias e a relação com o trabalho

Lídia é professora e, após sua saída de uma escola particular de ensino fundamental, passou a trabalhar oferecendo aulas de reforço em casa. Ao falar da antiga escola, ela usa o termo “sair”, o que deixa em aberto se foi uma demissão¹⁸:

Em 2020 ele foi pra escola pública porque era bolsista e como eu saí dessa escola, perdeu a bolsa. Então aí procurei a municipal porque não tinha condições de ficar pagando uma escola particular, né? Eu estava começando a dar aula de reforço. (Lídia)

Sobre a procura de aulas particulares de reforço durante a pandemia, afirmou:

Aumentou, tem muita procura. Eu tinha uma quantidade, depois da pandemia eu dei uma parada ano passado, de mais ou menos dois meses. [...] Depois da pandemia eu senti muito, principalmente esse ano, eu não tenho mais nenhum horário. É uma briga pra ter um horário. (Lídia)

¹⁸ Porém, com a consequente perda da bolsa de estudo do filho e a insegurança em relação ao trabalho, penso ter sido demitida.

Sobre as razões que levam as famílias a buscarem esse tipo de serviço, ela diz:

Acho que é a vida corrida dos próprios pais. Acordam cedo, vão trabalhar, voltam tarde, então quando chega, ele quer terminar de fazer a janta, fazer alguma coisa pra comer e cair na cama pra no outro dia voltar tudo de novo. Então eles não têm a... De sentar, conversar com os próprios filhos “ah, como foi seu dia?”, eles não têm essa paciência. Tem mães que colocaram na aula de reforço porque não tem paciência de ensinar “eu não tenho paciência então prefiro que alguém ensine por mim, porque se eu for eu vou perder minha cabeça “ e assim vai, entendeu?(Lídia)

Como ambiente de trabalho, Lídia usa sua própria casa:

Eu tenho a minha casa, e um espaço só pra dar aula, uma salinha mesmo, igualzinha a uma escola. Mas aí não tem cadeiras, tem uma mesona mesmo. Aí eu coloco cada um numa ponta e dois no meio, daí eu fico dando voltas olhando a atividade de um, de outro, tirando dúvida.(Lídia)

Dividindo-se em diversas tarefas, o trabalho como professora se dá em meio ao cotidiano da casa. Sem a segurança de um trabalho formal, ela tenta se adaptar às necessidades atuais. Segundo Rosenfield (2011 apud SOUZA et al. 2021), o trabalho precário tem como características a informalidade, a condição socialmente empobrecida, além do caráter temporário e inseguro. Desse modo, são definidas as novas conjunturas do mundo do trabalho, principalmente com o avanço das políticas neoliberais. Lídia relatou ter iniciado as aulas de reforço em casa após anos de experiência em uma escola regular. Em suas falas, é possível notar também sua relação próxima aos professores e escolas dos alunos que atende, de forma bem mais efetiva do que a relação com a escola de seu filho. Sobre a relação com a escola de Lucas, ela diz:

É que eu não fico muito ligando nem mandando whatsapp, só no último caso que eu entro em contato com professor. Caso contrário é muito difícil falar com ele. Reunião eu participo, eles marcam a hora tudo certinho, vou lá e faço bonitinho, entendeu? (Lídia)

Retomando a pesquisa de Sentineli e Insfran (2020), essa falta de contato de Lídia com a escola do filho poderia colocá-la entre os pais ausentes e desinteressados? Na mesma pesquisa, professoras contam que têm adoecido por conta do trabalho em meio a pandemia. Ela, que é mãe e professora, prefere resolver ao máximo as questões sem levá-las até os professores de seu filho. Sua posição traz uma possível visão dos dois lados? Sobre o contato com as escolas de seus alunos, ela afirma:

Antes da pandemia as mães falavam: “Olha, vou colocar meu filho no reforço, tem uma professora que mora perto de casa e tá dando aula de reforço”. Aí elas comentavam, então elas me chamavam pra ir lá na escola para esclarecer as dúvidas que tem, né? Que o aluno tem, pra eu estar sanando as dificuldades que eles têm. Então eu tenho esse contato com professores. Lá principalmente [uma escola próxima de onde mora] eu sempre tive contato, a diretora, a coordenadora sempre abriam esse espaço pra eu ir, conversar, falar qual alunos que faziam reforço e seguia no trabalho. (Lídia)

Mesmo dando suas aulas em casa, sem o apoio de uma instituição formal, ela participa das escolas de seus alunos de forma muito ativa. Com estudantes de diversas instituições, a citada especialmente por Lídia é próxima de sua casa e, mesmo não sendo a escola de seu filho, sua relação é estreitada por conta dos alunos do reforço. Lídia não tem vínculo trabalhista algum, conduz suas aulas em casa e, em meio a pandemia, se viu colocada numa posição de intermediária da relação família-escola. Na fala seguinte, ela narra como atuou acompanhando seus alunos na execução de uma tarefa para nota, dada de forma remota pela escola:

Hoje mesmo eu dei uma prova que valia nota para a escola. Assim, eu trabalho, alguns eu dou aula de reforço, outros... A grande maioria eu trabalho direto com o professor. Então, o professor me manda o cronograma da semana, eu trabalho com o aluno, tiro foto e mando pra ele porque vale como nota e como presença. Eu tenho uns alunos assim, quase a semana toda ele tá aqui comigo pra fazer as atividades porque o pai não tem tempo, não tem paciência também de sentar e fazer as atividades com ele, entendeu? Aí eu to fazendo isso também, esse intercâmbio. Eu converso muito com os professores da própria criança,

tenho o whatsapp deles, eles tem o meu e assim vamos trabalhando em equipe.(Lídia)

Na posição de professora de reforço, Lídia adquire novas funções, inclusive esse intercâmbio entre alunos, famílias e escolas. O chamado “trabalho em equipe” é realizado por ela dentro de sua casa, em meio ao cotidiano do lar. Ela completa:

Teve alguns [professores dos alunos] que eu já conhecia, entrei em contato e falei “Tô com seu aluno se você puder tá mandando as atividades porque a mãe trabalha não, tem tempo; eu faço e a mãe manda”, aí a professora falou “Não é melhor você mandar?”. É trabalhoso? É, mas assim... Pelo menos a gente vai garantir as notas porque eu tenho aluno que é da mesma sala, a mãe tem o cronograma, eu não tiro foto, quem tira é a própria mãe pra mandar pra professora. Essa semana a professora descobriu que eu to dando aula de reforço pra ele, falei “Tô fazendo as atividades”, e ela “Mas Lídia, eu não recebi nada do aluno”, falei “Então você tem que conversar com a mãe”. Teve uma mãe que teve essa iniciativa perguntando se eu poderia estar ajudando e mandar pra professora porque ela não tinha tempo, aí eu conversei com as professoras, desde o ano passado a gente tá trabalhando assim. Elas mandavam as atividades, eu tirava foto e mandava.(Lídia)

Podemos notar que a professora da escola de seu aluno pede que Lídia, de certa forma, tome o lugar da mãe considerada “ausente”. Entretanto, esse contato tão próximo com a escola de seus alunos não se dá da mesma maneira com a escola de seu filho. Ela acrescenta:

Surgiram mais dois alunos da mesma sala, daí ela perguntou se poderia fazer do mesmo jeito porque pelo menos a criança... Sabia que estava fazendo a lição, e ela não ficava com muita falta e ficava com uma nota, né? Eu tenho dois alunos desse jeito e isso que eu te falei tá sendo desde o começo do ano . Ela falou “Eu não acredito que ele tá com você, não sabia” porque eu comecei a fazer aula e já aproveitava e mandava foto pra ela. “Não to te entendendo, e esse último aqui?” “Então, é desse aluno, você não sabe?” Ela falou “Não”, aí falei “Você conversa com a mãe e qual a melhor forma pra ela, né?”. Mas alguns professores, igual, tem um que faz tempo que ela tá comigo, aí eu parei, quando eu voltei ela perguntou se eu ia começar, falei sim, ela perguntou “tem como a professora entrar em

contato com você?" falei "claro" aí desde ano passado a gente trabalha desse jeito porque ela estudava [em período] integral, então tem vários professores. A de matemática continuou, mas a de português mudou, então já foi outra... A professora entrou em contato comigo, conversamos e estamos fazendo desse jeito. Tá dando certo, pelo menos o aluno não fica sem nota e sem presença. (Lídia)

Além das aulas de reforço, podemos notar que novas funções são adicionadas ao seu trabalho. Ela toma também para si novos papéis que também trazem uma forte relação com as escolas de seus alunos. Para Barros et al. (2019), a precariedade dos vínculos trabalhistas de professores traz uma questão econômica relacionada à redução dos custos de contratação relacionados a professores efetivos e com planos de carreira. Essa precariedade se liga a uma perda de direitos historicamente alcançados por trabalhadores e beneficia um ambiente de gestão autoritária e de constrangimentos que a insegurança no emprego promove. Na relação com seu trabalho, Lídia vive essa precarização da insegurança trabalhista.

Sinto, sinto um pouco sim [sobrecarregada] porque é muita responsabilidade, com o meu filho e o filho das outras pessoas também, entendeu? Teve um episódio bem no começo do ano que a prefeitura colocou uma prova para eles fazerem. Algumas crianças conseguiram fazer, outras já não conseguiram, foi o caso do meu filho. Eu entrei, tudo bonitinho, fiz o link tudo, não deu certo, não deu certo mesmo, aí eu conversei com a escola e falaram que foi um erro deles, eles colocaram o documento errado, então ele ficou sem fazer, a escola mesmo dele não fez essa prova. Os alunos do reforço que eu tinha que fazer eu não consegui fazer também por causa desse probleminha do celular, então se eu fizer no meu celular eu não podia fazer porque a senha, o e-mail, sabe? Não podia ser igual nem nada, então aí isso eu fiquei super preocupada "meu Deus eu não vou conseguir dar conta". Essa responsabilidade eu chamei o pai e a mãe, conversei e falei "agora é com vocês, vocês que vão fazer essa prova porque eu não tenho condição de fazer", então eles entenderam e conseguiram fazer. (Lídia)

A relação entre a família e o desempenho dos estudantes aparece de tal forma que Lídia fala de uma maneira que entende-se que quem faz provas,

atividades atribuídas aos alunos, são mães, pais ou ela como professora de reforço. Ao final de suas palavras, carregada de temor em não conseguir ajudar os alunos, Lídia passa para os pais a responsabilidade das atividades escolares. Sentinelli e Insfran (2020) apontam o grande número de alunos para que a maioria dos professores lecionam e a sobrecarga de trabalho como um dos impeditivos para uma aproximação na relação família-escola. Nas falas anteriores de Lídia, podemos perceber como ela é, muitas vezes, uma ponte nessa relação. Para as autoras, o próprio sistema educacional cria essa lacuna entre os docentes, as escolas e as famílias. Podemos perceber essa sensação de distanciamento nas falas seguintes:

Agora não é mais com o professor. O professor passa a lição, explica o que ele tem que explicar, e a mãe ou o pai tem que se virar, né?! Dar conta de trabalhar e de ensinar quando chegar. (Débora)

[...] ano passado a professora, não é que ela passava menos conteúdo, ela passava os conteúdos e as crianças conseguiam acompanhar. Vamos supor, ela passou atividade de matemática, ela esperava as crianças acabarem, corrigia com as crianças pra passar outra matéria. Essa já passa três quatro matérias de uma vez só e eu acho que é muito corrido. Aí termina a gente, os pais, ensinando mais que o professor porque a gente passa mais tempo com eles e a gente termina fazendo a função do professor. Às vezes eu fico até estressada, falo “não, eu não to ganhando igual o professor, eu to trabalhando mais que a professora”, elas ainda chegam a rir. Por mais que o professor ajude, os pais estão tendo mais, ficando mais tempo com o aluno para dar assistência pra ele na parte da lição. A criança estudando no normal, aí vem a lição de casa e ao mesmo tempo aquele monte de matéria, aquele monte de coisas de uma vez só. (Rute)

Só que eu acho que estando lá na escola com os professores, a professora tá mais presente, a professora acompanha. Em casa nem sempre a gente tá em cima igual o professor, o professor tá ali pra isso. Tudo bem que ele tem 30 ou 40 alunos, mas ele consegue olhar todos. Eu em casa não consigo olhar duas filhas estudando porque eu tenho outras coisas pra fazer. (Sara)

A respeito da visão sobre as professoras de seus filhos, há certa revolta e insatisfação com a posição trazida pelo ensino remoto para os pais. Porém, uma

nova posição também foi atribuída às professoras. Sentinelli e Insfran (2020) falam da dificuldade que algumas famílias têm em reconhecer as questões que também são vividos pelos professores nesse movimento. A sobrecarga, precariedade e adoecimento, já experienciados anteriormente, tomam novos contornos no período pandêmico. Além da adaptação ao modelo online, a solicitação aos professores muitas vezes vem nos mais diversos horários:

Aí quando tem alguma dúvida elas me perguntam, quando eu não sei responder eu mando pra professora e, assim, geralmente a professora só responde no outro dia, no dia seguinte. É o que eu falo, fica difícil de ensinar. (Débora)

A professora da Mariana esse ano é mãe, ela tem criança pequena, no meio da aula já vi a filha dela chorando e ela pedindo desculpas, pra eles também não está sendo fácil porque eles estão dentro de casa. Quando sai, o filho vai na creche ou tá com outra pessoa, ela fica 100% na escola, e em casa não é, tem a casa, os filhos. Ela já falou até em reunião pra gente, que os filhos tão em casa, então ela é mãe e professora junto, coladinho, então não deve ser fácil também pra ela, nem pro professor, nem pro aluno, nem pra gente, os pais. (Sara)

Até porque, agora, ela tem uma professora que parece estar muito mais preparada do que a professora do ano passado. Tanto que a professora desse ano, independente do horário que chamar, ela responde a gente. Ela conversa com a gente, com os pais, a do ano passado não conversava, a gente não tinha esse retorno que... A professora chama a gente, fala “seu filho fez isso” ou “não fez”. No ano passado não tinha isso, tinha uma certa distância, esse ano tem uma aproximação. (Sara)

Na fala a seguir de Lídia, que também é professora, podemos perceber como, semelhante à culpabilização individual das famílias e alunos, os professores também são citados como responsáveis pelo fracasso escolar:

Até o ano passado na escola que ele [filho] estudava a gente tinha bastante contato, principalmente com a professora dele, ela deixava sempre as crianças em primeiro lugar. Se ela via que tinha alguma dificuldade ou quando o aluno não participava da aula online, na mesma hora ela ligava pra mãe “o que aconteceu? Por que ele não fez a aula?”, ela ia atrás. Até

hoje a gente tem contato com essa professora, eu preferia que ela ficasse com ele no 5º ano, mas não foi possível porque eles mudaram de escola. [...] Tem alguns professores, não são todos, que fazem as atividades com gosto, tem outros que não tão nem aí “ah, se não quer aprender o problema não vai ser meu, vai ser dele”. E aí você vê o caos, o jeito que tá agora a educação. (Lídia)

Em relação ao trabalho, Débora também apontou o cansaço pela dupla jornada. Segundo Barroso (1982) citado por Aquino et al. (1995), mesmo com o grande número de mulheres no mercado de trabalho, muitas delas lidam todos os dias com o acúmulo de funções. A necessidade financeira leva muitas mulheres ao trabalho em tempo integral, que se acumula às funções da casa e filhos. Como uma forma de auxílio, muitas mulheres contam com a estadia dos filhos na escola durante o dia, porém, com a pandemia isso se tornou mais um obstáculo:

[se sente sobrecarregada?] Demais, e chega às vezes a ser cansativo porque eu tô trabalhando, ou eu paro de trabalhar para ensinar e elas não comem, ou eu trabalho e o estudo fica do jeito que tá, atrasado, entendeu? [antes da pandemia] Eu acho que tinha cobrança normal, que a gente conseguia até dar um suporte, mas com a pandemia aumentou 100%, e é aquilo, a gente que trabalha não tem tempo de ficar parando, sair do trabalho no meio do expediente pra pegar ônibus e voltar pra ensinar os filhos, né? No meu caso, minhas filhas ficam com a minha mãe que já tem 80 anos, então ela não sabe ensinar. Eu com 39 não sei o que minha filha precisa, imagine ela com 80. (Débora)

A relação com o trabalho surgiu também na entrevista de Rute, que hoje convive com as sequelas causadas por ter contraído COVID-19, no ano de 2020. Ela chegou a ser entubada e passou bastante tempo em internação. Impossibilitada de trabalhar, em meio a diversas dificuldades, ela ainda enfrenta as decisões arbitrárias do INSS¹⁹ na luta por seus direitos trabalhistas:

Então, eu tô... Afastada sem receber. Eu tô brigando no INSS porque o médico falou que eu não tenho condições de trabalhar, só que o INSS dá alta, me deu alta... Eu vou passar no advogado pra ver se eu consigo ou não voltar, continuar afastada, mas também é aquilo... Eu tenho medo, eu

¹⁹ Instituto Nacional do Seguro Social

vou ser transferida para outro setor, eu tenho medo porque assim... Já teve episódios de eu ter... Numa confraternização de família, com poucas pessoas, de eu ter passado mal, tipo, do nada me dar dor de cabeça, eu começo a ficar enjoada, inquieta e começar a vomitar, e eu achando que era alguma coisa que eu tinha comido que tava fazendo mal pro estômago, e do nada começar a me dar falta ar e eu não me sentir bem ali no lugar... E depois eu passei no psiquiatra e ele falou que era crise de pânico, de ansiedade, e eu não consigo mais..., Já aconteceu da filha da minha prima fazer aniversário e fazer um bolinho, “vem que é só a gente”, e chegar na hora eu não ir porque só o fato de pensar em ficar num lugar com muita gente já me dá uma falta de ar, agonia, dor de cabeça, fico enjoada. (Rute)

Toda essa situação tem gerado enorme angústia e desespero. Ela completa, impotente:

Eu tava até falando, se eu não conseguir resolver isso, eu já pensei em pedir pra ser mandada embora, perder todos os meus direitos. Porque se a empresa não quiser entrar num acordo, eu não quiser mais trabalhar e pedir pra ser mandada [embora] vou perder o tempo de trabalho, não consigo receber seguro desemprego nem nada. Mas já pensei até nessa opção de abrir mão do meu tempo de trabalho e pedir pra ser mandada embora. (Rute)

Os profissionais da saúde relacionados ao trabalho têm um papel que, muitas vezes, os convoca a apontar se o trabalhador está apto para um benefício por afastamento, ou se tem condições de voltar ao trabalho. Tais profissionais precisam estar aptos a perceber a complexidade da vida dos trabalhadores, sua trajetória nas diversas áreas, e também do trabalho, buscando um olhar atento à culpabilização dos sujeitos. (PAPARELLI; SATO; OLIVEIRA, 2011)

Dentre as diversas sequelas deixadas pelo COVID-19, as psíquicas se mostram evidentes tanto em Rute quanto em sua família, em especial sua filha mais nova. A seguir iremos discutir como a doença não é atributo unicamente individual, mas repercute em todo o grupo familiar e inclusive nas relações escolares. Esse parece ser um aspecto que vem sendo pouco abordado tanto nos estudos sobre a COVID-19 quanto nos meios de comunicação de massa que se debruçam sobre a pandemia e seus efeitos. Além disso, o medo, a ansiedade e a agonia por tudo o que passaram, e ainda passam, são somados às dificuldades financeiras. Podemos

notar também o desespero dela ao considerar abrir mão de seus direitos por ver suas dores ignoradas e desprezadas por uma política de trabalho a qualquer custo.

4.5 Escolarização e medicalização

O tema da medicalização não estava presente no meu projeto de pesquisa. Durante as entrevistas fui surpreendida com essa temática, que surgiu de forma espontânea por parte das entrevistadas. Pude, então, perceber a centralidade e a importância da questão e como ela está presente na vida das famílias.

Rute, após seu episódio de adoecimento e internação por COVID-19 e do isolamento provocado pela pandemia, relata a reação da filha mais nova, que teve o comportamento bastante modificado. A menina, que antes era ativa e comunicativa, agora chora com frequência e está muito assustada:

Por causa da pandemia... Aí a psiquiatra falou que juntou tudo, o fato de ela ter tido o trauma do que eu passei, de ela ter ficado culpada... Porque hoje em dia tem rede social, tem internet então não... Mesmo a minha família, por mais que tentasse esconder alguma coisa dela, quem tem internet hoje em dia tem acesso a tudo, então ela foi lá pesquisou o que é entubar... Então ficou aquele medo de me perder, o médico falou que juntou o trauma de tudo, o trauma do que aconteceu comigo, de uma hora pra outra a rotina dela mudou. Ela era uma criança independente, brincava bastante, tinha aquela rotina, e pelo quadro de ela ter bronquite asmática, ela ter ficado dentro de casa, então mudou tudo, afeta tudo, por isso que ela começou com crise de ansiedade. (Rute)

Rute diz que se sente culpada por tudo o que tem acontecido com a filha:

Então menina, não gosto nem de falar, já me dá vontade de chorar... (se emocionou bastante). Eu me sentia um pouco... Tipo que culpada, porque juntou o que aconteceu comigo, e que por mais que eu tente ajudar eu não consigo, porque assim, como que uma pessoa que precisa de ajuda vai conseguir ajudar outra pessoa a lidar com aquela dificuldade? Então é bem complicado... (Rute)

Relatou também que em uma dessas idas a médicos recebeu um possível diagnóstico de autismo da filha, descartado por outra médica:

Inclusive a mais nova ela... Tá fazendo acompanhamento com psiquiatra também, tá fazendo tratamento com psicólogo. Ela tinha parado porque ela tinha que passar no neuro, aí a psicóloga falou que só ia voltar a atender ela quando passasse no neuro, porque ela tava achando que ela ta com dificuldade pra concentração. Também o médico psiquiatra tá achando que ela tinha tido algum grau leve de autismo quando era pequena, só que a médica falou que não, é só dificuldade de concentração mesmo. Também a psiquiatra falou que é por conta da mudança da rotina, ela ta muito ansiosa também. Ela está bastante ansiosa, tem crise de ansiedade, ta fazendo acompanhamento também e tá tomando fluoxetina.(Rute)

Nessa fala, podemos destacar a posição da psicóloga que coloca como condição para o atendimento que a criança passe antes no neurologista. Com isso, é possível observar a formação dos psicólogos que, em alguns casos, demonstram uma grande valorização do modelo biomédico hegemônico. Toda a família de Rute foi impactada pelas consequências de seu adoecimento. Roberta, de apenas 11 anos, que antes era ativa e sempre rodeada de amigos, afastada de tudo e todos, lidou com a quase morte da mãe. As repercussões desse contexto são lidas em chave patologizante, reduzidas a um “quadro de ansiedade e falta de concentração” - quiçá autismo -, em detrimento de uma compreensão mais complexa de ser humano. Esse reducionismo tem como efeito a promoção da tentativa de “controle da ansiedade” através da prescrição de um medicamento. Em breve pesquisa sobre a bula do cloridrato de fluoxetina, podemos encontrar dados que afirmam que sua segurança e eficácia em crianças ainda não foram estabelecidas. Além de aparecer como contraindicado para pacientes menores de 18 anos, é alertado o aumento de risco potencial para ideias e comportamentos suicidas em pacientes pediátricos. Roberta vive um drama concreto que afetou grandemente sua vida e a de sua família. Diversas formas de apoio ajudariam a menina a vivenciar tudo isso, e a família buscou ajuda especializada; porém, o remédio foi a indicação para seu caso, ainda que apresente riscos, sobretudo para sua faixa etária. Como reação, sentiu em seu corpo os efeitos desse momento de grande temor e ansiedade. Em meio a isso tudo, teve seu sofrimento destacado na busca por um transtorno.

Até hoje, assim, se eu falo que vou pra algum lugar, ela já vem falar "Você vai com quem? Você vai só?". Se eu falar que vou só, ela não gosta muito de ir comigo pra um lugar, ela não tem paciência de esperar... Ela fala que eu demoro muito, e só vou mais pra médico, que demora muito, ela não

tem paciência de esperar, mas ela pergunta logo "você vai sozinha? se você for sozinha eu vou com você". Eu falo "não precisa, é aqui perto", quando vou ver ela já trocou de roupa pra ir comigo. Ela ficou com medo, ela não consegue dormir. Ela ficou com medo de me perder, a professora até o ano passado fez uma atividade com eles e tinha que falar do que você tinha medo, e ela falou que o maior medo dela era de me perder, então ficou com um trauma muito grande. (Rute)

O medo de Roberta fica evidente na atividade escolar e traz consigo todo o desespero pelo momento vivido. Segundo Guarido (2007), a neuropsiquiatria cumpre seu papel disciplinar ao passo que reduz a vida humana em termos orgânicos e manipuláveis. Dessa forma, os manuais classificam os fenômenos, e seus diagnósticos correspondentes. Isso também se dá com os sofrimentos, como o de Roberta, que foi submetida a uma busca de transtornos e seus remédios em meio a um momento extremamente conturbado em sua família.

Os diagnósticos também foram pauta na entrevista de Lídia:

Agora mesmo, eu tô esperando uma mãe de um aluno da educação infantil, ele é especial. Ela falou que ele não aprendeu nada até agora e já faltam 4 meses pra acabar o ano, e ele vai pro primeiro ano no ano que vem. Ela falou que ele não sabe nada, tá me procurando pra ver se eu consigo sanar as dificuldades dele. Ele é autista, num grau leve, mas ela falou que ele não consegue fazer as atividades da escola. É muito diferente, ele ainda não sabe o que é número, letras, então abri uma exceção, mais horário pra atender ele pra ele fazer um primeiro ano bom. (Lídia)

Eu tenho um que vai começar agora, (...), acho que tenho uns três autistas. Um tem déficit de atenção, é autista, tem vários fatores, é uma menina. Ontem mesmo ela não veio porque tomou um remédio e dormiu, então a mãe dela não trouxe porque ela dormiu na hora de começar, "não vou levar porque ela não tá com condição, tudo bem?", ela avisou Mas quando toma remédios, ela fica desligada totalmente. Até comentei com a mãe que hoje ela não rendeu muito, o que ela rende né, porque ela é bem rápida, bem esforçada mesmo. Tenho um da educação infantil, dois da educação infantil autistas também. Tenho um que ele tá no primeiro colegial, eu só faço mais leitura com ele, é autista também. São dois irmãos autistas, um da educação infantil e outro do primeiro ano colegial. (Lídia)

O autismo, citado nas falas de Lídia e Rute, teve diferentes definições ao longo do tempo e se tornou ainda mais amplo após sua transição para Transtorno do Espectro Autista na 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V). Com isso, o autismo compreendeu o Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. (ALMEIDA; NEVES, 2020)

Segundo Ribeiro (2007 apud Almeida e Neves; 2020), o primeiro estudo epidemiológico sobre o autismo foi realizado em 1966 na Inglaterra. Os resultados apontaram 4,5 crianças autistas para cada dez mil. Além deste, outros estudos europeus no mesmo período apontaram as estimativas de uma criança autista para cada 2.500. No ano de 2000, foi criada uma rede que monitora dados epidemiológicos de autismo nos Estados Unidos, o Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM). Nesta primeira pesquisa, apontaram uma prevalência igual a 0,66%; em 2004 esse número mais que dobrou: 1,47%. Já em 2010, os números foram duas vezes maiores. (ALMEIDA; NEVES, 2020) Essa inserção do espectro no DSM²⁰ traz uma maior imprecisão nos critérios de inclusão do transtorno. Para Touati, Mercier e Tuil (2016), citados por Almeida e Neves (2020), o número de crianças incluídas nessa condição aumenta após a inclusão do espectro, por isso é problemático esse movimento.

O diagnóstico não é algo meramente técnico e objetivo. Ele atribui um lugar social e tem também um caráter social e subjetivo. Como podemos perceber na entrevista de Lídia, os alunos diagnosticados são sempre citados seguidos pelo transtorno. Sobre isso, Almeida e Neves (2020) completam:

Restrita aos manuais a teóricos, este ramo da psiquiatria contemporânea, biologicista, tenta atribuir uma neutralidade impossível de existir em termos de psicopatologia. Não é possível abordar uma articulação entre a perspectiva psiquiátrica e social dos transtornos mentais, na medida em que a primeira se instaura sob a égide da segunda. Dessa forma, o que se produz no campo psiquiátrico atualmente é fruto do que se passa socialmente na contemporaneidade.(p. 9)

Ainda sobre os diagnósticos, Lídia diz:

²⁰ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

Eu consigo fazer as atividades com eles de boa, não é um... É um grau bem mínimo mesmo, entendeu? Não é muito avançado que eles não conseguem, tem um que é autista e nem parece, parece uma criança normal, que não toma remédio nem nada, mas ele foi diagnosticado como autista. Aí ele vai pro primeiro ano no ano que vem.(Lídia)

A fala de Lídia sobre a aparente “normalidade” da criança diagnosticada com autismo pode nos fazer pensar em diversas questões. Barbosa e Leite (2019) citam Christofolletti (2012) e apontam que acontece uma passagem da não aprendizagem para uma condição de doença, atribuída pelo saber médico. Nesse movimento, o processo de medicalização da vida torna patológico tudo o que foge do suposto “normal”. Ao atribuir soluções médicas ao chamado “fracasso escolar”, são deixados de lado aspectos da construção de subjetividades e os contextos em que estão inseridos, como a própria escola. Além disso, mesmo Lídia percebendo a “normalidade” no aluno, ela não questiona a validade do diagnóstico. Segundo Chauí (1980 apud Silva; Rodrigues; Melo, 2018), tais discursos não podem ser ditos por todos, e sim por quem tem o aval para o discurso competente. Dessa forma, é definido quem deve falar e quem deve ouvir. Esse discurso, uma vez naturalizado, sentencia os diagnósticos e quem pode tratá-los: os detentores do poder biomédico. Os aspectos institucionais e sociais são deixados de lado, e a culpa recai sobre o sujeito, que toma a classificação de “doente”. Esse discurso é reiterado, muitas vezes, também pelo núcleo familiar, além dos profissionais da saúde e educação. Nesse sentido:

Medicalizar é atribuir ao indivíduo questões que estão para além dele e que precisariam ser resolvidas, modificadas, revisadas em outros âmbitos, por serem atinentes ao campo das políticas públicas, da cultura, da sociedade. Essas questões são transformadas em patologias, distúrbios ou transtornos de cunho pessoal ou familiar. (SOUZA, 2016 pp.63-64 apud BARBOSA; LEITE, 2019).

Para Luengo (2010), citado por Barbosa e Leite (2019), os escritos sobre dificuldades no aprendizado e comportamento nas escolas surgem como situações que precisam ser diagnosticadas e tratadas com medicamentos. Com isso, diversos são os diagnósticos possíveis, entre eles: dislexia, discalculia, disgrafia, TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), TOD (Transtorno opositor desafiador), entre outros. O TDAH é apontado como um dos diagnósticos mais

frequentes para o não aprendizado, desatenção, desobediência e “hiperatividade”. Débora, em sua entrevista, cita o diagnóstico atribuído a sua filha desde os quatro anos de idade:

A mais velha já tem TDAH, transtorno de déficit de atenção e aí fica mais complicado ainda. [...] Desde que ela estava no pré, com quatro anos ela já tinha esse diagnóstico. [...] Ela não conseguia se concentrar, a concentração era difícil, e ela tinha muita dificuldade de aprender. Principalmente coisas que tinha que pensar, tipo problemas de matemática e português, ler textos, essas coisas assim, interpretar um texto era difícil pra ela. [...] Ela mordía muito as crianças, era bem agressiva, aí era difícil. Teve o encaminhamento e descobriu que ela é hiperativa e tinha déficit de atenção por não conseguir fazer a lição, se dispersava muito fácil. Assim, as outras crianças terminavam a atividade e ela ficava irritada, aí mordía, batia, entendeu? (Débora)

A menina, com apenas quatro anos de idade, causou certa “desordem” no ambiente escolar. Retomando a discussão anterior, podemos questionar o quê se exige como a normalidade de uma criança aos seus 4 anos. Dessa forma, o normal seria que a menina tivesse concentração e um corpo docilizado? Silva, Rodrigues e Melo (2018) apontam esse aspecto da educação que regula os corpos e normatiza os comportamentos. Nesses casos, os alunos que, de certa maneira, são tidos como inadequados, são levados a encaminhamentos médicos e logo são receitadas medicações que muitas vezes deixam a criança totalmente “desligada”, como a aluna citada anteriormente por Lídia. Desde os quatro anos de idade, Joana é acompanhada por esse diagnóstico por não ter a postura exigida já na pré escola. Tornar a vida meramente biológica ignora toda a subjetividade dos indivíduos e sua dimensão sócio-histórica. Em relação a isso, Oliveira (2013, p. 87) destaca que:

A perspectiva científica de compreender o mundo físico estendeu-se ao mundo social e às relações humanas, produzindo não só modos supostamente científicos de compreensão destes, como criando, a partir disso, padrões de normalidade física, psíquica, comportamental e social, dogmaticamente considerados, legitimando, com isso, a percepção de tudo aquilo que não se encaixa nos padrões como erro ou desvio. (OLIVEIRA, 2013 p.87 apud BARBOSA; LEITE, 2019).

Durante a pandemia, a morte em grande escala passou a ser parte do cotidiano dos brasileiros. Em meio a tudo isso, os alunos tiveram que se adaptar às mudanças em sua escolarização. (PRADO; LADEIRA; SENTINELLI, 2020)

E eu acho que eles estão mais estressados, tão mais irritados agora. Você fala às vezes alguma coisa e eles já tão explodindo de irritados. Eu acho que a mais velha principalmente anda muito irritada, muito estressada. Às vezes eu procuro levar no parque pra dar uma volta, uma espairecida, fazer uma caminhada. Já dá uma melhorada, mas eu falo, ela precisa do ambiente da escola, professores, de alunos, de amigos.(Débora)

Muitas famílias vivenciando dificuldades nas mais diversas áreas, a desigualdade que antes já era gigante, hoje grita nos noticiários. Como, então, as crianças podem passar por tudo isso sem serem afetadas? Os medos, incertezas, a falta de socialização, dificuldades financeiras e em alguns casos, a fome, sem a merenda escolar diária. Além disso, soma-se o medo da morte e das consequências da contaminação. (PRADO; LADEIRA; SENTINELLI, 2020)

Ontem mesmo eu escutei uma pessoa que teve COVID e teve que ficar internado, ele não chegou a ser entubado. Ele perguntou pro médico se teria que ser entubado e perguntou qual era a chance dele ser entubado e voltar. O médico falou pra mulher dele que de cada 5 entubados, a chance era de nenhum sobreviver, e assim pelo que eu passei, por ter sido muito rápido, o dia que eu fui diagnosticada até o dia que eu cheguei fui transferida e... Não ter vaga em hospital na Baixada e eu ter sido transferida para São Paulo e ter sido rápido, já chegar e já ser entubada, foi tudo muito rápido, então não sei pelo trauma do que eu passei, eu não quero que elas passem então... Não sei se é o trauma disso não me passar segurança deles voltarem... Até conversei com o inspetor da escola ele falou que minha escolha tem os dois lados, o lado de ela ser grupo de risco e do emocional delas que já está bastante abalado, muito tempo em casa, e também da parte que ela perdeu, conteúdo que ela perdeu, mas ele falou que era bem complicado... Eu falei pra ele que eu tô bem em dúvida porque eu não tenho segurança. Se eu pudesse, elas continuariam em casa, entendeu? Pelo menos esse ano continuar com a aula online e no ano que vem se todo mundo tiver vacinado realmente, o risco ser menor de eles voltarem, mas não tenho segurança nenhuma. Se eu pudesse faria igual a galinha com os filhotes deixava todo mundo dentro de casa protegido. (Rute)

Sem uma política pública de proteção das crianças e adolescentes, e também com a falta de políticas educacionais em relação à pandemia, cabe aos pais decidirem de forma individual o futuro de seus filhos. Rute mostra que essa decisão, principalmente diante do que sua família viveu, é penosa e produz sofrimento e dúvidas. O distanciamento se deu entre as crianças e professores, que antes eram parte da rotina, e também de outras famílias que podem estar vivendo situações parecidas. A decisão é totalmente individualizada e solitária. A escola, que poderia ser um meio de fortalecimento não só de suas filhas, mas também de Rute, joga para ela o peso dessa escolha e de suas consequências. A possibilidade de uma volta aos moldes antigos traz a esperança de retomar essa tão importante relação, mas também o medo da contaminação. (PRADO; LADEIRA; SENTINELLI, 2020)

A gente fica naquele dilema... Tem o dilema de pensar no futuro, como vai fazer, principalmente a mais velha, um concurso, como vai fazer uma prova se não tá aprendendo tudo do jeito certo... Mas, ao mesmo tempo, a gente se preocupa com o que não tá aprendendo, na escola seria melhor, mas aí já vem ali do lado o medo de elas pegarem COVID e passar o que eu passei. (Rute)

Eu quero [a volta do presencial], mas morro de medo, preciso ter segurança. A gente quer, mas ainda não é o momento. Nem nós nem as escolas estão preparadas pra isso. Não sei como vai ser a volta. (Sara)

No momento, ele não vai voltar pra escola, eu ainda não me sinto segura. Eu já tomei as duas vacinas, conversei com a coordenação ontem... A coordenação falou que nesse momento só vão pegar aquelas crianças que não estão entregando nada, então eles vão dar preferência a essas crianças. As que estão entregando tudo certinho, se o pai autorizar pra ficar em casa, ele vai continuar em casa. É o meu caso, ele vai continuar em casa porque eu não me sinto segura ainda de ele estar indo pra escola sendo que eu posso dar toda a base dele de ensino em casa, todos os conteúdos. Eu procuro sempre estudar sobre o que ele está passando, entendeu? Como filho. Agora, na questão dos outros alunos, fora o meu filho, tá muito difícil. Eles não tem aquele interesse de estar aprendendo, sabe? Eles querem contar com a escola, né? Querem voltar pra escola pra

ver os amigos, professores, mas assim, o interesse de estar estudando, fazendo uma pesquisa, tá tudo difícil mesmo. (Lídia)

O direito à educação, mesmo antes da pandemia, já não era garantido a todos. Nesse momento, as diversas dificuldades nesse processo surgem de forma ainda mais evidente. A volta da volta ao modelo presencial aparece como esperança de melhores condições para a escolarização dos filhos. Porém, diversos medos surgem nessa relação, o que traz um grande dilema para as famílias. A preocupação com a escola divide espaço com a angústia e o medo da contaminação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo conhecer como se dá a participação das famílias nos processos de escolarização de seus filhos durante a pandemia, e suas estratégias de enfrentamento das possíveis dificuldades advindas desse percurso. A participação se deu integralmente por mães, o que demonstra a centralidade delas nesse processo, mesmo nos momentos em que os pais são citados.

No decorrer das conversas, ao ouvir as experiências das participantes, pude perceber os discursos e contradições presentes na relação das famílias com a escolarização de suas crianças, e também na relação com a escola. Ficou evidente que muitas falas demonstram ambiguidades, que ao mesmo passo reproduzem e questionam os discursos. Um desses momentos marcantes diz respeito a quando Lídia cita a “normalidade” percebida em seu aluno, mesmo sem questionar seu diagnóstico.

As mães trouxeram angústias por acontecimentos de suas vidas que inevitavelmente perpassam e influenciam a escolarização das crianças. Foram citados diversos sentimentos, entre eles a angústia, culpa e medo frente às vivências atuais. Cada uma dessas mulheres traz experiências únicas e estratégias de enfrentamento encontradas em meio ao desespero e à solidão. É notável o papel central delas na vivência escolar de seus filhos, em especial no período pandêmico. Além disso, a própria experiência de escolarização tem grande influência sobre as

famílias e como elas se sentem sobre essa temática. Isso pode ser visto quando Rute identifica na filha a mesma dificuldade vivida por ela em seu período na escola.

O trabalho também se tornou um tema recorrente e de grande interferência no cotidiano escolar. Nesse ponto, posso destacar as dificuldades de Débora como mãe solo tendo que sustentar sozinha as duas filhas. Ademais, o grande dilema de Rute com o INSS, sua luta por direitos trabalhistas e tudo o que isso representa para ela e sua família.

Na busca por bibliografias, tive dificuldade em encontrar textos que abordassem a visão das famílias sobre a escola. Isso demonstra que esse é um tema pouco explorado e que merece mais estudos. Através das entrevistas, pude perceber as experiências e contradições dessa relação pelo olhar das famílias.

Em algumas falas, as mães relataram certa revolta com o ensino remoto e as novas dificuldades e atribuições surgidas. Essa insatisfação aparece por vezes relacionada às professoras, com a ideia de que as famílias estão ocupando uma função que não as pertence. Porém, esse tem sido um momento de mudanças no cotidiano também das professoras, que tiveram que dar conta de uma nova rotina no período pandêmico.

Ainda assim, o ensino remoto, mesmo produzindo novas dificuldades, também proporcionou momentos de grande envolvimento das famílias, que seriam difíceis de serem vivenciados em outros momentos. Isso pode ser percebido quando Sara, junto a sua filha Teresa, assiste à explicação do professor e demonstra felicidade ao entender o conteúdo. Ter uma visão tão aproximada dessa relação foi uma das partes mais gratificantes da pesquisa para mim.

Pude ver também, de forma nítida, a materialização do conceito de corpo docente oculto (PATTO, 1992) e como ele interfere na escolarização. Nesse ponto, podemos citar a busca por ajuda entre os familiares citada por Rute, como uma “guerra”. Foi notável o quanto as mães entrevistadas valorizam a escolarização de seus filhos e como buscam incessantemente por estratégias de apoio.

Outra questão evidenciada foi como a falta de políticas públicas relacionadas à pandemia traz consequências na escolarização e na vida das famílias. As dificuldades sobre a falta de meios tecnológicos, citadas por todas as mães, e os

medos relacionados à volta presencial da escola demonstram um pouco desse aspecto.

Ademais, uma das partes mais marcantes diz respeito às diversas sequelas do COVID-19. Muitas ainda carecem de maiores estudos e da construção de políticas mais efetivas de cuidado, tanto com relação à pessoa que sofreu a doença como em relação à sua família. Pude ouvir de perto os medos, angústias e a solidão de uma mãe que contraiu a COVID-19. Também vi as consequências na vida dela e de sua família, em especial, suas filhas, e como a escolarização perpassa tudo isso.

O tema da medicalização saltou aos olhos, mesmo não estando no projeto. Essa é uma das provas da vida presente na pesquisa qualitativa, a dinamicidade das entrevistas e da vida acontecendo. Sem dúvidas, a escola tem um papel fundamental na vida das famílias. As crianças tiveram que lidar com muitos novos medos e com a privação desse contato diário. Com isso, novos diagnósticos surgiram em resposta à reação dessas crianças. O preço, muitas vezes, é o de tornar as crianças “totalmente desligadas”. Nesse sentido, podemos também questionar a formação em Psicologia. Será que temos contribuído para a medicalização da vida?

Ao pensar nos processos de exclusão no período pandêmico, pensei sempre nas questões de acesso. Porém, com as entrevistas e o surgimento de forma enfática do tema da medicalização, pude perceber como os processos de exclusão não acontecem de forma isolada. Em todo esse período, pude me surpreender com outras diversas temáticas que com certeza contribuíram para a minha formação como psicóloga.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S.A. Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia?. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2020, v. 40 [Acessado 2 Setembro 2021].

AQUINO, E. M. L., MENEZES, G. M. de S.; Marinho, L. F. B. Mulher, saúde e trabalho no Brasil: desafios para um novo agir. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. 1995, v. 11, n. 2 [Acessado 13 Outubro 2021] , pp. 281-290.

AQUINO, E. M. L. et al . Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 25, supl. 1, p. 2423-2446, jun. 2020 .

ASBAHR, F. da S.F.; LOPES, J. S.. “A culpa é sua”. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53-73, mar. 2006.

BARBOSA, M, de B.; LEITE, C. D. P. Infância e patologização: contornos sobre a questão da não aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2020, v. 24 [Acessado 23 Setembro 2021]

BARROS, C. C. A., Souza, A. da S., Dutra, F. D., Gusmão, R. S. C., & Cardoso, B. L. C. (2021). Precarização do Trabalho Docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino Em Perspectivas**, 2(2), 1–23.

BOURDIEU, P. (coord.) **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. ISSN 2359-2494

CUNHA, T. C.; SCRIVANO, I.; VIEIRA, E. D. S. Educação básica em tempos de pandemia: padronizada, remota, domiciliar e desigual. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 4, p. 119–137, 2020.

DANTAS, C. Brasil chega a 250 mil mortos com ritmo acelerado de óbitos por Covid-19; especialistas culpam falta de medidas de isolamento, 2021. **Portal de notícias G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/02/24/brasil-chega-a-250-mil-mortos-com-ritmo-acelerado-de-obitos-por-covid-19-especialistas-culpam-falta-de-medidas-de-isolamento-e-restricao.ghtml>. Acesso em: 12 nov. 2020.

GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educação e Pesquisa** [online]. 2007, v. 33, n. 1 [Acessado 28 Outubro 2021] , pp. 151-161.

JUCÁ, B.; GALINDO, J. 100.000 vidas roubadas pela covid-19, um retrato da pandemia no Brasil à prova de negacionistas, 2020. **El País Brasil**. Acesso em: 12 nov. 2020.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C, S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, E.; ORTIZ, B. Ministério da Saúde confirma primeiro caso de coronavírus no Brasil, 2020. **Portal de notícias G1** Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2020/02/26/ministerio-da-saude-fala-sobre-caso-possivel-paciente-com-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 12 nov. 2020.

OLIVEIRA, J. 716.000 empresas fecharam as portas desde o início da pandemia no Brasil, segundo o IBGE. **El País**, 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-19/716000-empresas-fecharam-as-portas-de-sde-o-inicio-da-pandemia-no-brasil-segundo-o-ibge.html>. Acesso em: 08 nov. 2020.

Organização Mundial da Saúde. Coronavirus. acesso em 08 de nov 2020. Disponível em: <https://www.who.int/health-topics/coronavirus>

PAPARELLI, R., SATO, L., OLIVEIRA, F. A saúde mental relacionada ao trabalho e os desafios aos profissionais da saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional** [online]. 2011, v. 36, n. 123 [Acessado 8 Novembro 2021] , pp. 118-127.

PATTO, M. H. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicol. USP**, São Paulo , v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992 .

PATTO, M. H. **Mutações do cativoiro**. São Paulo: EDUSP/HACKER, 2000.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: **PNAD**: Contínua TIC 2018: Internet chega a 79,1% dos domicílios do país, 2020: Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais>. Acesso em: 23 ago. 2021.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: **PNAD**: Educação 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736>. Acesso em: 2020.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: **PNAD**: Indicadores IBGE : Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Primeiro Trimestre de 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=72421> .. Acesso em: 2020.

PINHO, A. Menos de metade dos alunos da rede estadual de SP acessa ensino online na quarentena , 2020. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/menos-de-metade-dos-alunos-da-rede-estadual-de-sp-acessa-ensino-online-na-quarentena.shtml>. Acesso em: 12 nov. 2020.

PRADO, P. A.; LADEIRA, T. A.; SENTINELI, T. A. Sociedade enlutada: lutas e lutos de uma sociedade na busca por educação. In: INSFRAN, F. F. N. et al (Coord.). **Fraturas expostas pela pandemia: escritos e experiências em educação**: 1. Ed. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2020

SANTIAGO, T.; STOCHERO, T.; BITAR, R. Alunos da rede estadual de SP vão ter aulas a distância pela TV e aplicativo de celular a partir da próxima semana, 2020. **Portal de notícias G1** Disponível em:<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/04/03/alunos-da-rede-estadual-d-e-sp-vaio-ter-aulas-a-distancia-pela-tv-e-aplicativo-de-celular-a-partir-da-proxima-semana.ghtml>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SANTOS, A L.; DOMINGUES, M. L. Inventariando o campo da pobreza: condições de acesso a recursos públicos por beneficiários do Programa Bolsa Famílias. In: INSFRAN, Fernanda Fochi Nogueira et al (Coord.). **Fraturas expostas pela pandemia: escritos e experiências em educação**: 1. Ed. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2020

SANTOS, R. S.; BARBOSA, C. S. Desafios da educação de jovens e adultos em tempos de pandemia COVID-19. In: INSFRAN, Fernanda Fochi Nogueira et al (Coord.). **Pandemia e suas interfaces no ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 380p.

SAWAYA, S. M. **PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: uma introdução da contribuições da psicologia à compreensão do cotidiano escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2018

SENTINELLI, T. A.; INSFRAN F. Famílias, docentes e escolas na pandemia: do contato à relação. In: INSFRAN, F.F.N. et al (Coord.). **Fraturas expostas pela pandemia: escritos e experiências em educação**: 1. Ed. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2020

SILVA, B. N. S.; SOUZA, J. Direito à educação básica: acesso e permanência do aluno na escola pública em tempo de pandemia. In: INSFRAN, Fernanda Fochi

Nogueira et al (Coord.). **Pandemia e suas interfaces no ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 380p.

SILVA, C. M.; RODRIGUES, R. C.; MELLO, L. N.. Medicalização da queixa escolar e o uso de psicofármacos como resposta à questões comportamentais. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 18, n. 3, p. 738-754, set. 2018 .

TEIXEIRA, A. L. Educação, saúde mental e pandemia: algumas considerações. In: INFRAN, Fernanda Fochi Nogueira et al (Coord.). **Fraturas expostas pela pandemia: escritos e experiências em educação**: 1. Ed. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2020

VARGAS, M. L. F. (2009). Estudos sobre o funcionamento do sistema de ensino: Da reprodução das desigualdades sociais ao efeito escola. **Cadernos de Educação**, 32, 105-122. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1682/1563> acesso em 05 Fev.: 2021

WERNECK, G. L. ; CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro**, v. 36, n. 5, e00068820, Abr. 2020.

ANEXOS

Anexo I . Roteiro

Será realizada a questão disparadora “Conta sua experiência no acompanhamento do processo de escolarização do(s) seu(s) filho(s) durante a pandemia”. A partir dessa questão, será dado o espaço para que os entrevistados possam dizer, de forma livre, suas vivências a respeito do tema. Partindo desse ponto, alguns tópicos norteadores vão auxiliar na elaboração dos elementos objetivos da pesquisa.

- Parentesco do entrevistado com a(s) criança(s).
- Informações sobre a(s) criança(s). (idade, ano escolar, estrutura familiar em casa).
- Relação da criança com a escola e sua trajetória de aprendizagem
- A vivência do ensino remoto, dificuldades com a tecnologia, se há lugar para estudos em casa
- O entrevistado participa de alguma forma do processo de escolarização da criança durante a pandemia? Quais as demandas a escola têm apresentado para a família durante a pandemia? Exemplos
- Relação família-escola antes/durante a pandemia
- Percebem alguma dificuldade em relação à vida escolar dos filhos antes e durante a pandemia? Quais estratégias de enfrentamento usam para superar essas dificuldades?

Anexo II

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Em decorrência da recomendação de distanciamento social da Organização Mundial da Saúde, relacionada à pandemia do COVID-19, a realização das entrevistas não se dará de forma presencial. Sendo assim, ocorrerá de forma online, por meio de videoconferências. Para fins de registro para a transcrição, serão gravados áudios das conversas. Também por conta do isolamento social, os termos serão disponibilizados de forma *online* por meio de um formulário. O termo contará com uma introdução a respeito da pesquisa:

“Prezada (o) participante, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa “Escolarização e pandemia de COVID-19: o papel das famílias” será disponibilizado de forma online por conta das indicações de isolamento social, feitas pela OMS devido a pandemia do COVID-19. Sua aceitação do presente termo atesta que você concordou com a participação voluntária desta pesquisa e que foi devidamente informada (o) sobre o objetivo dessa pesquisa. Além disso, atesta que leu sobre os procedimentos, riscos e benefícios de sua participação. A desistência ou recusa da participação pode ser realizada a qualquer momento, sendo retirado seu consentimento sem nenhum prejuízo ou penalidade. Consideramos que você autorizou a divulgação dos dados obtidos na presente pesquisa, com sua identidade mantida em sigilo. Uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será encaminhada para o seu e-mail. Agradecemos sua disponibilidade e participação. ”

Link do formulário: <https://forms.gle/mcec66BeosLLVphq5>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante, você está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa que tem como objetivo conhecer como se dá a participação das famílias nos processos de escolarização de seus filhos durante a pandemia e suas estratégias de enfrentamento das dificuldades advindas desse percurso.

Para a realização deste estudo você será entrevistado(a) de forma individual e sigilosa, em data a sua escolha. A duração da entrevista será de cerca de uma hora e terá áudio ou áudio e vídeo gravado. Devido a pandemia do COVID-19 e seguindo a recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS), que entende que como medida essencial do combate ao coronavírus o isolamento social, serão realizadas as entrevistas por meio de videochamadas. Desta forma, o presente documento será disponibilizado em formulário online, com uma via do Termo de Consentimento Livre Esclarecido sendo enviada por e-mail após a resposta de tal formulário. A segurança do voluntário e seu sigilo seguem garantidos.

Sua participação nesse estudo é voluntária e você tem plena liberdade para, em qualquer momento, solicitar a interrupção da conversa ou retirar seu consentimento. Em todos esses casos você não será prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma. Seu nome será mantido em sigilo e as informações fornecidas não serão identificadas como suas e serão utilizadas apenas para pesquisa e para produção de artigos científicos. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais e/ou extrajudiciais, conforme a legislação brasileira (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954; entre outras; e Resolução CNS no 510 de 2016, Artigo 19.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros entrevistados, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante, inclusive você. Você pode e deve fazer todas as perguntas que julgar necessárias antes de aceitar participar do estudo, assim como a qualquer momento. A você será assegurado o direito de, a qualquer momento, se for de seu interesse, ter acesso a todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo, ou a respeito dos resultados gerais do estudo, quando estes forem conhecidos. Comprometo-me a

divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população em que foi pesquisada (Resolução CNS no 510 de 2016, Artigo 3o, Inciso IV).

Não há despesas pessoais em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Trata-se de uma pesquisa de Conclusão de Curso desenvolvida por Larissa dos Santos e Silva, sob a orientação da Profa. Dra. Jaqueline Kalmus, do Departamento de Políticas Públicas e Saúde Coletiva da Universidade Federal de São Paulo, Campus Baixada Santista. Em qualquer etapa da pesquisa você terá acesso à pesquisadora responsável, a mesma Profa. orientadora, que pode ser encontrada no endereço: R. Silva Jardim, 136 Vila Mathias - Santos/SP – Tel.: (13) 3878-3731 / (13) 3878-3867 - e-mail:jkalmus@unifesp.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFESP (CEP/UNIFESP) – endereço: Rua Botucatu, 740, CEP 04023-900, Vila Clementino, São Paulo/SP. E-mail <cep@unifesp.br>. Os telefones são (11) 5571-1062 e (11) 5539-7162. Horário de atendimento telefônico: Segundas, Terças, Quintas e Sextas, das 9 às 12hs. Em relação aos riscos e benefícios, o pesquisador declara:

Riscos:

Os riscos da presente pesquisa podem ser imediatos e tardios e se referem:

- a) ao desconforto ou desassossego porventura provocado pela gravação da entrevista, que pode abarcar aspectos carregados de carga emocional;
- b) à quebra de sigilo, ainda que não intencional;
- c) à explicitação de conflitos até então latentes entre os sujeitos e seu(s) filho(s) e entre os mesmos e profissionais de educação e da saúde. Para minorar esses riscos, o TCLE é um instrumento que procura garantir o anonimato e a interrupção da pesquisa na medida em que surjam desconfortos ou mal-estar. Também a pesquisadora estará atenta aos efeitos do processo de pesquisa e da divulgação de seus resultados junto aos sujeitos, dispondo-se a solucionar os problemas que porventura apareçam.

Benefícios:

Os benefícios, da perspectiva dos sujeitos envolvidos diretamente (entrevistados) referem-se à possibilidade de compartilhar suas vivências relacionadas à vida escolar na perspectiva familiar, além de sua relação com a escola e visão sobre os processos de exclusão escolar. Para as escolas, o estudo pode trazer elementos que permitam um maior conhecimento da realidade das famílias de seus alunos e fortalecer os laços entre família e escola. Para o meio acadêmico, o trabalho pode colaborar para a aproximação com a experiência prática de familiares a respeito do processo de escolarização dos filhos, em especial durante o momento de pandemia que estamos vivendo, sua visão dos processos de inclusão/exclusão escolar e as estratégias de enfrentamento dos processos de exclusão pelas famílias.

Este termo foi elaborado e em caso de concordância na participação da pesquisa, serão enviadas vias por e-mail ao participante e pesquisador.

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo a pesquisa “Escarização e pandemia de COVID-19: o papel das famílias” ficaram compreensíveis para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Compreendo também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo pessoal.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste(a) participante do estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.