



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DE FÁTIMA DA SILVA

**IMPLICAÇÕES DAS DEMANDAS ESCOLARES NO COTIDIANO DE MÃES E NA
RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

JOÃO PESSOA

2023

MARIA DE FÁTIMA DA SILVA

**IMPLICAÇÕES DAS DEMANDAS ESCOLARES NO COTIDIANO DE MÃES E NA
RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho.

JOÃO PESSOA

2023

**Catálogo na publicação Seção
de Catalogação e Classificação**

S586i Silva, Maria de Fátima da.

Implicações das demandas escolares no cotidiano mães e na
relação família-escola durante o ensino remoto emergencial / Maria de
Fátima da Silva. - João Pessoa, 2023.

102 f. : il.

Orientação: Maria Eulina Pessoa de Carvalho. Dissertação
(Mestrado) - UFPB/CE.

1. Atividades escolares remotas - Mães. 2. Gênero - Mulheres. 3.
Relação família-escola. 4. Ensino remoto emergencial. I. Carvalho, Maria
Eulina Pessoa de. II. Título.

UFPB/B

CDU 37.018.43-055.52(043)

MARIA DE FÁTIMA DA SILVA

**IMPLICAÇÕES DAS DEMANDAS ESCOLARES NO COTIDIANO DE MÃES E NA
RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação, na
Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais da Educação

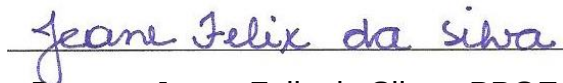
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Eulina Pessoa de Carvalho

APROVADA EM 25/05/2023

BANCA EXAMINADORA



Professora Doutora Maria Eulina Pessoa de Carvalho - PPGE/CE/UFPB



Professora Doutora Jeane Felix da Silva - PPGE/CE/UFPB



Professora Doutora Aline Daiane Nunes Mascarenhas - UNEB/ PPGDH - UFPE

A Deus, por me amparar nos momentos de aridez, por acolher minhas preces e lágrimas, mas, sobretudo, por me fortalecer todos os dias até aqui.

Àquela que foi a melhor mulher, a melhor mãe e avó: Lia Batista (*In Memoriam*). Agradeço por sempre estimular meus sonhos e proporcionar caminhos para que eles acontecessem.

Ao meu pai Chico Batista (*In Memoriam*), que na sua simplicidade e humildade sempre rogou a Deus por mim e se alegrou nas minhas conquistas.

Mesmo não estando mais aqui, tenho certeza de que continuam intercedendo e torcendo por mim.

A todas as mulheres aguerridas que lutam por dias melhores.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a todas as pessoas que marcaram minha trajetória e contribuíram para que eu conseguisse chegar até aqui. Cada uma contribuiu à sua maneira, fazendo com que a caminhada valesse a pena:

A Kamylla Xavier pela concretude desse sonho. Por me fazer acreditar mais em mim. Mais que incentivar, trilhou comigo cada etapa desse desafio: lendo, revisando, comentando e se dispondo a estar comigo nesse árduo caminho. Obrigada pela dedicação e orientação, por compreender e ajudar a superar minhas limitações e por enriquecer a minha história.

A minha orientadora Maria Eulina Pessoa de Carvalho pela seriedade e sabedoria que inspira. Pelas importantes contribuições teóricas, por compartilhar seu conhecimento, que possibilitou novas perspectivas e saberes.

Às professoras Jeane Félix, Aline Mascarenhas e Tânia Palhano que compuseram a Banca de Qualificação e Defesa, pela solícita aceitação do convite, disponibilidade e contribuições que aprimoraram e enriqueceram a pesquisa.

A todas as professoras que marcaram minha trajetória pessoal e profissional. Obrigada. A educação mudou a minha vida.

A todas as mães da Escola investigada que participaram da concretização deste estudo. Obrigada pela atenção, acolhimento e contribuição. A cada uma de vocês o meu respeito e a minha admiração.

Meu amor e gratidão de modo particular:

Aos meus filhos Déborah Maria e Miguel Wanderley. Obrigada por todo companheirismo, compreensão e apoio, por entenderem a minha escolha pela vida acadêmica, e pela paciência nos momentos de dificuldades e angústia. Obrigada por enxugarem as minhas lágrimas por tantas vezes. Vocês são o motivo de toda coragem que permeia este estudo.

À minha irmã Maria, pela preocupação, pelo cuidado, por me incentivar e encorajar nos momentos mais difíceis.

Aos meus irmãos Cosme, Damião e Pedro pelas palavras de força e incentivo. Obrigada por acreditarem e torcerem por mim nesta jornada.

Às minhas sobrinhas Eduarda e Maria Eloísa, meus sobrinhos Fabrício, Davi e Felipe, essa luta foi também por vocês. Vocês fizeram parte desse sonho. Valeu muito a pena.

A Narinha, Tia Fátima, Ia e Tio João pelo carinho de sempre. Obrigada por me receberem em suas casas e me apoiarem. Sem vocês tudo teria sido mais difícil.

A minha amiga e dupla de todos os trabalhos possíveis, Carol, que compartilhou comigo os melhores e piores momentos dessa jornada: conversas, risadas, ideias e desabafos. A pandemia não impediu o nascimento e crescimento dessa amizade. Obrigada, amiga.

RESUMO

Durante a Pandemia da COVID-19 as atividades escolares remotas demandadas no contexto do ensino remoto emergencial evidenciaram ainda mais as desigualdades sociais, econômicas, educacionais e de gênero no acompanhamento da educação escolar dos/as filhos/as, que historicamente, tem estado muito mais a cargo das mães do que dos pais. Esta pesquisa de Dissertação de Mestrado objetivou analisar as implicações do ensino remoto emergencial no cotidiano de mulheres-mães no município de Bernardino Batista, no Sertão Paraibano. Seus fundamentos teóricos se assentam nos Estudos de Gênero e Educação, e das Relações Família-Escola e Estudos Culturais da Educação. A abordagem, de caráter quanti-qualitativo, emprega questionários digitais e impressos aplicados junto a 134 mães de alunos e alunas que estudam na principal escola pública do município. O material empírico produzido evidenciou um perfil predominante de mulheres-mães em situação de pobreza, com baixa escolaridade e cujos filhos/as tiveram apenas um aparelho celular para devolver as tarefas escolares durante o ensino remoto emergencial. Essas mulheres declararam dificuldades na mediação das tarefas, pois, além de não dominarem minimamente as ferramentas digitais utilizadas pelas professoras, não possuem escolaridade suficiente e ainda são as únicas responsáveis pelas tarefas domésticas, pelos cuidados e pela educação dos/as filhos/as.

Palavras-chave: Gênero, Mães, Relação Família-Escola, Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

During the COVID-19 Pandemic, the remote school activities (demanded in the context of emergency remote teaching) highlighted even more the social, economic, educational and gender inequalities in the monitoring of children's schooling by the family, a task that has been much more in charge of mothers than fathers. This Master's Thesis research aimed to analyze the implications of emergency remote teaching in the daily lives of women/mothers in the municipality of Bernardino Batista, in the backlands of the state of Paraíba, in Northeastern Brazil. Its theoretical grounding is based on literature on Gender and Education, Family-School Relations, and Cultural Studies of Education. The quantitative and qualitative approach uses a digital and printed questionnaire applied to 134 mothers of students who attend the main public school in the municipality. The empirical data showed a predominant profile of women/mothers living in poverty, with low education, and whose children depended on a cell phone to return homework during emergency remote teaching. These women declared difficulties in mediating school activities. In addition to not mastering the digital tools, they do not have enough education and are the only family member in charge of household chores, care and education of their children.

Keywords: Gender, Mothers, Family-School Relations, Emergency Remote Teaching.

RESUMEN

Durante la Pandemia de COVID-19, las actividades escolares a distancia demandadas en el contexto de la enseñanza a distancia de emergencia destacaran aún más las desigualdades sociales, económicas, educativas y de género en el seguimiento de la educación escolar de los hijos y hijas, que ha estado mucho más a cargo de las madres que de los padres. Esta investigación de disertación de maestría tuvo como objetivo analizar las implicaciones de la enseñanza a distancia de emergencia en el cotidiano de las mujeres-madres en el municipio de Bernardino Batista, en el interior del estado de Paraíba, en Brasil. Sus fundamentos teóricos se basan en los Estudios de Género y Educación, Relaciones Familia-Escuela y Estudios Culturales en Educación. El enfoque cuantitativo y cualitativo utiliza cuestionarios digitales e impresos aplicados a 134 madres de alumnos y alumnas que estudian en la principal escuela pública del municipio. El material empírico producido mostró un perfil predominante de mujeres-madres en situación de pobreza, con baja escolaridad y cuyos hijos e hijas solo contaban con un teléfono móvil para devolver las tareas escolares durante la enseñanza remota de emergencia. Esas mujeres declararon dificultades para mediar el aprendizaje de las tareas escolares, pues, además de no dominar las herramientas digitales, no cuentan con la suficiente educación y siguen siendo las únicas responsables de las tareas del hogar, del cuidado y de la educación de sus hijos y hijas.

Palabras clave: Género, Madres, Relación Familia-Escuela, Enseñanza Remota de Emergencia.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEP - Comissão de Ética Pública

CNE - Conselho Nacional de Educação

CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

MEC - Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial da Saúde

PL - Projeto de Lei

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PSB - Partido Socialista Brasileiro

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UTI - Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Contextualização do Problema	14
1.2 Questões, objetivos e estrutura da dissertação	19
2 REVISÃO DA LITERATURA	21
3 FAMÍLIA/ESCOLA/GÊNERO: COMPLEXIDADES E IMPLICAÇÕES.....	29
3.1 Da educação escolar à complexidade da relação com a família	30
3.2 Do conceito e organização da família	35
3.3 Do conceito de gênero à sobrecarga das mulheres-mães na pandemia.....	39
3.4 Dos efeitos da pandemia e do gênero nas demandas escolares no ensino remoto domiciliar	43
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	48
4.1 Lócus e sujeitos da pesquisa	49
4.2 Procedimentos e instrumentos	51
4.3 Coleta e análise do material empírico	53
4.4 Limitações	56
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	57
5.1 Aspectos socioeconômicos	58
5.1.1 Impactos da renda, escolaridade, encargos financeiros e quantidade de filhos matriculados	58
5.1.2 Condições e recursos para os estudos durante a pandemia	63
5.2 Evidências de sobrecarga das mães	68
5.3 Relação com a escola	70
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICE I.....	90
APÊNDICE II.....	93
APÊNDICE III.....	94
APÊNDICE III.....	100
APÊNDICE IV	104

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19, reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 (OPAS, 2020), provocou profundas mudanças em todo o mundo a partir da disseminação do novo coronavírus (SARS-CoV-2), responsável por doença respiratória de alto potencial de transmissão, contágio e mortalidade.

Nesta pesquisa de dissertação de mestrado discuto alguns dos impactos da pandemia na Educação e o quanto as desigualdades de gênero atravessaram a vida de mulheres-mães e a relação família-escola nesse período a partir do fechamento das escolas, das medidas de distanciamento social e implementação do Ensino Remoto Emergencial.

Seguindo determinação dos órgãos competentes, o Ministério da Educação (MEC), por meio de documentos normativos nacionais, estaduais e municipais, expressos em pareceres, resoluções e decretos, orientou a suspensão e substituição das aulas presenciais por aulas remotas em meios digitais, como possibilidade de minimização dos impactos e danos causados pela pandemia da COVID-19, situação que instigou importantes reflexões acerca da função social da escola.

As Portarias nº 544, de 16 de junho de 2020 e nº 376, de 3 de abril de 2020 do Ministério da Educação, revogando portarias anteriores (MEC nº 343 e nº 345), dispuseram sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19 (BRASIL, 2020b).

Apoiando e legalizando a utilização do ensino remoto, em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) lançou o CNE/CP nº 5/2020, tornando viável a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

Logo, em 16 de junho de 2020, lançou o CNE/CP nº 10/2020, que previa a prorrogação do prazo a que se referia o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados. A seguir, emitiu o parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 07 de julho de 2020, que trata das orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.

Em 06 de outubro de 2020, o CNE emitiu o Parecer 15/2020 sobre a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que

estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas, com base no Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Em 29 de dezembro de 2020, o CNE/CES lançou a Resolução nº 1, que dispõe sobre o prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) durante o período de calamidade pública provocada pela pandemia da Covid -19.

Em 2021, com parte do calendário vacinal cumprido, o CNE lançou o CNE/CP nº 6/2021, o qual exara as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Em 5 de agosto de 2021 lançou a Resolução CNE/CP Nº 2, que institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

A intencionalidade do CNE/CP nº 5/2020, Parecer que regulamenta o ensino remoto durante a pandemia do COVID-19, foi discutida e criticada por Mascarenhas e Franco (2020). As autoras tecem algumas considerações no que se refere a lacunas e inconsistências presentes no documento, principalmente porque

[...] ignora as impossibilidades da situação real de nossas escolas; desconhece e afronta a garantia de acesso e permanência de milhões de sujeitos que, em diferentes regiões do país, não têm garantido o acesso à internet, agrava a vulnerabilidade das populações que vivem marginalizadas e discute o processo educativo apenas pelo viés da escolarização, das competências da BNCC, precarizando o trabalho docente e pormenorizando a educação inclusiva (MASCARENHAS; FRANCO, 2020, p.5).

O Ministério da Educação (MEC) autorizou a substituição das aulas presenciais em todos os níveis, “por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais” (BRASIL, 2020, p.1) até o dia 31 de dezembro de 2020.

É importante não confundir o Ensino Remoto Emergencial com a modalidade de Educação à Distância (EaD), prevista em lei, “com objetos de aprendizagem definidos, que permitem a atuação, interação e apoio pedagógico dos sujeitos educacionais no ambiente virtual, através de diferentes tecnologias, e com fornecimento de infraestrutura tecnológica compatível” (ROVADOSKY; AGOSTINI, 2020, p.35). Uma das principais características dessa modalidade de estudo é a flexibilidade de tempo e espaço. Já o Ensino Remoto Emergencial tratou-se de uma solução temporária encontrada pelos órgãos competentes para dar continuidade às

atividades pedagógicas diante e durante a pandemia, uma estratégia utilizada para tentar minimizar os prejuízos da interrupção do estudo presencial. Ou seja, o Ensino Remoto Emergencial foi a transferência das atividades presenciais para o meio digital e não se configura, portanto, como Educação a Distância, já que as instituições de ensino, professores e estudantes, que se utilizaram dele não possuíam estrutura tecnológica para suporte das atividades, nem formação docente adequada para essa atuação (SILVEIRA, 2020).

Desse modo, o Ensino Remoto Emergencial foi uma tentativa de garantir o direito à educação que acabou por evidenciar o cenário de desigualdades que impactaram diretamente a Educação, haja vista que as atividades escolares remotas demandadas no contexto do ensino emergencial evidenciaram ainda mais as desigualdades sociais, econômicas, educacionais e de gênero no acompanhamento da educação escolar dos/as filhos/as, que tradicionalmente tem estado muito mais a cargo das mães do que dos pais. Assim, o gênero é categoria analítica central para a compreensão da problemática, pois possibilita a compreensão das funções sociais atribuídas a homens e mulheres a partir do sexo biológico (SCOTT, 2017).

Esta é a problematização central desta pesquisa de mestrado, que objetiva analisar as implicações das tarefas escolares no cotidiano de mulheres-mães e na relação família-escola no contexto do ensino remoto emergencial, quando o trabalho escolar se transferiu forçosamente para casa. Buscando compreender mais a fundo a realidade de como as demandas escolares acerca da participação da família no ensino remoto afetaram a vida de mulheres-mães, enveredei-me pelos caminhos desta pesquisa. Por meio do material empírico produzido, busco compreender os fatores que influenciam nos modos como essas mães vivenciavam as demandas escolares dos/as filhos/as – e as vivenciaram particularmente durante a pandemia, bem como procuro identificar as principais dificuldades encontradas pelas mães para acompanhar e auxiliar os/as filhos/as nas tarefas remotas, e reconhecer as principais situações e os modos de interação entre as mães e a escola.

1.1 Contextualização do problema

A pesquisa em tela nasce das minhas experiências enquanto mulher, mãe, sertaneja, professora e pesquisadora da Educação, atravessada pelas constantes cobranças, angústias e desencontros que marcam a relação família-escola,

especialmente com o aumento das demandas impostas pelo contexto pandêmico e pela implementação do ensino remoto emergencial.

Tomo como objeto de pesquisa **as implicações das tarefas escolares no cotidiano de mulheres-mães e na relação família-escola em Bernardino Batista – PB**, pequeno município do Sertão paraibano. Assim, esta pesquisa se situa no âmbito dos Estudos Culturais da Educação e dos Estudos de Gênero como possibilidade de problematização e análise de como se deu a atuação/mediação das atividades remotas, os principais desafios e dificuldades enfrentadas durante a pandemia em relação ao acompanhamento das atividades escolares, na percepção das mulheres-mães de uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ali situada.

A intersecção entre os campos dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais (EC) aponta a necessidade de desestabilização e contestação de noções, crenças, lugares, mas principalmente das relações de poder que reforçam uma cultura sexista, machista, patriarcal e misógina, que afeta sobremaneira a vida das mulheres, especialmente daquelas que são mães-solo¹ e chefes de família. Situada no duplo lugar de *mãe cobrada e docente que cobra* o acompanhamento escolar dos filhos/as, me alinho à perspectiva dos Estudos Culturais e, acreditando que as pequenas narrativas produzidas por mulheres comuns podem reproduzir ou transformar suas condições (FÉLIX, 2019), pesquiso mães em suas experiências e percepções.

Minha condição de mulher e mãe me leva a questionar a naturalização dos papéis sociais baseados no sexo, como, por exemplo, o fato da mulher ser naturalmente a responsável pela criação das/os filhas/as e acompanhamento escolar e, conseqüentemente, corresponsável, junto com a escola, pelo sucesso ou fracasso escolar de seus/as filhos/as. Esse questionamento me possibilita a compreensão da dimensão relacional dos comportamentos femininos e masculinos a partir da categoria analítica do gênero.

A cobrança de acompanhamento e responsabilização pela vida estudantil dos/as filhos/as, exigidos e esperados da família, sobretudo das mães (CARVALHO, 2000), é resultado de uma sociedade construída sob a égide de um modelo patriarcal

¹ Termo corrente que designa mães por conta própria: solteiras, separadas, divorciadas, viúvas, ou mesmo casadas, mas que criam os filhos/as de forma independente ou como única responsável. Ver, por exemplo: Mãe solo: entenda o significado do termo (gestacaobebe.com.br). Acesso em dezembro de 2022.

de família, baseado na divisão de papéis sexuais e de gênero, e do jogo do capital cultural na reprodução social, que penaliza as famílias que não dispõem desse capital trocado pelo capital escolar (BOURDIEU, 2002). São poucas as famílias formadas por pais e mães comprometidos efetivamente com o sucesso escolar, escolarizadas e dotadas de capital econômico, social e cultural significativos, seja com uma mãe e esposa instruída e dedicada exclusivamente ou prioritariamente à educação dos/as filhos/as, seja com alguém capacitado e remunerado para substituí-la, como uma professora particular, ou com um pai participativo (CARVALHO, 2000; 2004a; 2004b).

De acordo com Silva, Carmo e Ramos (2021), a mulher se constituiu, historicamente, sob as amarras de uma sociedade machista e patriarcal, demarcada pela divisão sexual do trabalho e desigualdade de gênero. Símbolo do lar (esposa, mãe e responsável pelos cuidados e afazeres domésticos), a mulher sempre foi privada de liberdade e afastada do estudo e do desenvolvimento científico por ser considerada inferior e incapaz. Travou lutas históricas em prol de autonomia e emancipação, alcançando, ao longo do século XX, direitos sociais e políticos garantidos em lei.

No entanto, apesar dos avanços, a divisão sexual do trabalho, de acordo com os ditames dos papéis de gênero, persiste. A mulher ainda acumula as responsabilidades e exigências do trabalho reprodutivo – obrigações no âmbito doméstico, que, atreladas ao trabalho produtivo, resultam em desgaste, sobrecarga e adoecimento físico, mental e emocional, ficando evidente que, em uma sociedade sexista e conservadora, o trabalho reprodutivo ainda é naturalizado e invisibilizado/desvalorizado (KOBELINSKI, 2021). No caso de uma mãe trabalhadora com filhos/as em idade escolar, à carga de trabalho dentro e fora do lar e aos cuidados com os filhos/as, soma-se o acompanhamento escolar, que envolve o apoio às tarefas escolares passadas para casa.

Tudo isso se agravou com a pandemia da COVID-19 e o isolamento social, que fechou as escolas. De acordo com Audrey Azoulay, diretora geral da UNESCO, "nunca antes havíamos sido testemunhas de um transtorno educativo de tal magnitude", (UNESCO, 2020, [s.p.]). Estudos realizados por essa organização

mostraram que 87% da população estudantil mundial foi afetada pela suspensão das aulas.²

O Ensino Remoto Emergencial foi uma das saídas encontradas para tentar mitigar os prejuízos decorrentes da pandemia. Além de ser uma pseudo-solução – por ignorar as dificuldades e a falta de recursos culturais e econômicos, o sistema de aulas remotas ampliou e expôs as inúmeras faces das desigualdades sociais, econômicas e educacionais evidenciadas pela disparidade de acesso tecnológico dos alunos/as, que inviabilizaram, em muitos casos, o acesso à educação durante a pandemia, contribuindo para a perpetuação da exclusão socioeconômica e educacional. Afetou a vida de milhares de estudantes, sobretudo daqueles/as pertencentes a grupos sociais mais vulnerabilizados, e de suas famílias.

A discussão acerca da educação em contextos de pandemia não pode ignorar o cenário das desigualdades socioeconômicas, de classe, de raça e gênero, nem tampouco,

[...] a cultura de privilégios – de raça, classe, território – que opera em benefício de alguns grupos e impede que transformações estruturais, coletivas e democráticas, revertam a lógica de desumanização e de (des)vantagens em curso no país, seja revestida pelos contornos da meritocracia, seja na desconsideração da interseccionalidade como ferramenta imprescindível de análise das desigualdades educacionais (REIS, 2020, p.2).

Como já explicitado, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi a principal medida adotada pelos governos e órgãos federais, estaduais e municipais de educação para conter a disseminação do vírus e oportunizar aos estudantes o direito à educação durante a pandemia ocasionada pelo COVID-19. No entanto, o acesso à educação no Brasil, que antes já era repleto de lacunas, dificuldades e carências, com a pandemia teve essa realidade ampliada, comprometendo seriamente a equidade educacional.

É importante reiterar como a pandemia e, com ela, o ensino emergencial remoto afetaram a vida dos/as professores e alunos/as, com maior intensidade daqueles/as pertencentes a populações pobres e vulneráveis. Conforme levantamento feito por Vieira e Silva (2020), entre os principais desafios vivenciados pelas famílias e estudantes estão: falta de acesso a computadores e à internet; falta

² Para saber mais: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma>. Acesso em dezembro de 2022.

de condições financeiras para adquirir computador e internet em casa; dificuldades de adaptação ao ensino remoto; ausência de estrutura física em casa que propicie o aprendizado; falta de preparação pedagógica da maioria das famílias para acompanhar o desempenho educacional dos filhos/as; a insistência das instituições pela manutenção do currículo e burocratização referente ao cumprimento dos dias letivos. Também é importante salientar que a escola também é o lugar de garantia de acesso à alimentação para muitas crianças e que a pandemia privou milhões de crianças também desse direito.

Além disso, Vieira e Silva (2020) apontam a ausência de estrutura tecnológica das escolas, falta de formação dos professores para um uso crítico das tecnologias e para apoiar os/as alunos/as, ausência de letramento e/ou competência digital de professores e alunos, bem como a ausência ou insuficiência de equipamentos e acesso à internet, domínio sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Muitos/as professores/as tiveram que aprender e (re)inventar a profissão, assim como utilizar as plataformas eletrônicas, aumentando a fragilidade dos/as professores/as na atuação docente.

A imposição desse novo modelo educacional escancarou as desigualdades sociais, econômicas, de classe e raça que implicam diretamente nas assimetrias de gênero pelas quais passam a maioria das famílias dos/as estudantes brasileiros. Para Andrade (2021, p.7), “significa dizer que os diferenciais de oportunidades educacionais, segundo as condições de renda e localização geográfica dos estudantes, dentre outros, são fatores determinantes para os processos de escolarização no Brasil”.

No contexto pandêmico, em que o espaço escolar estava inviabilizado, foi sobre as mulheres-mães que recaiu a atribuição de professoras domiciliares, com o auxílio dos/as professores/as escolares, de forma remota. Enfrentando diversos problemas decorrentes da falta de recursos tecnológicos ou dificuldade de manuseio, além do desafio de fazer a mediação dos conteúdos, na maioria das vezes, sem os conhecimentos do currículo e da didática necessária para ensinar as tarefas escolares, essas mães assumiram as novas demandas educacionais junto com o trabalho produtivo (remoto ou não), tarefas domésticas e cuidados com a família e/ou com os outros filhos/as.

Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar Contínua (PNAD Contínua, 2019) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as mulheres brasileiras perfazem 53,2% da força de trabalho. Quanto à divisão do trabalho

doméstico, elas assumem (92,1%) das tarefas, enquanto eles (os homens) ficam com apenas (78,6%) do trabalho doméstico. Os dados da pesquisa mostraram ainda que as mulheres continuam sendo maioria quando se trata das tarefas de cuidado, sendo a distribuição de 36,8% para elas e 25,9% para eles (IBGE, 2019).

1.2 Questões, objetivos e estrutura da dissertação

Partindo desse contexto de construção de expectativas sociais com base no gênero, e de culpabilização mútua por estar situada no duplo lugar de mãe e professora, me questiono: *Qual o impacto das demandas escolares no cotidiano das famílias, especificamente das mulheres-mães no contexto da pandemia? Quais as dificuldades enfrentadas por mulheres-mães em atender às exigências de acompanhamento da educação dos filhos/as com relação às tarefas escolares no contexto da pandemia e como se dá a relação com a escola?*

Tais questionamentos me conduzem ao problema central desta pesquisa: **Como as demandas escolares acerca da participação da família no ensino remoto afetaram a vida de mulheres-mães?**

Por conseguinte, o estudo tem como objetivo geral analisar as implicações das tarefas escolares no cotidiano de mulheres-mães e na relação família-escola no contexto do ensino remoto emergencial. Especificamente, busca-se:

- i) Compreender como o perfil socioeconômico e nível de escolaridade das mulheres-mães influenciam os modos como elas vivenciam as demandas escolares de seus/as filhos/as;
- ii) Identificar as principais dificuldades encontradas pelas mulheres-mães para acompanhar e auxiliar os/as filhos/as nas tarefas remotas durante a pandemia de COVID-19;
- iii) Conhecer as principais situações e os modos de interação entre as mães e a escola.

Para o alcance dos objetivos elencados, a tessitura da pesquisa inclui a problematização e reflexão sobre a relação família-escola, as implicações de gênero e suas interseções durante o ensino emergencial remoto. Para tanto, considera-se essencial a análise sob a perspectiva das mães de alunos/as matriculados/as na principal escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Bernardino Batista. Alicerçando-se em referenciais teóricos caros, esta investigação se propõe a articular e fundamentar conceitos, proporcionando uma compreensão mais aprofundada

sobre a temática em questão. A presente dissertação está estruturada da seguinte forma:

Neste **capítulo introdutório** apresento a contextualização da problemática, minhas implicações pessoais e políticas ligadas ao tema, o problema de pesquisa, os objetivos, geral e específicos. No **segundo capítulo**, apresento uma breve revisão da literatura que possibilita visibilizar a produção acadêmica sobre o tema e fazer um paralelo com trabalhos anteriores que discutem a questão pesquisada e, assim, fundamentar a discussão e desdobramentos da problemática.

O **terceiro capítulo** apresenta o referencial teórico que subsidia a pesquisa. Discute a relação família-escola como uma relação complexa atravessada pelas questões de gênero vividas/sentidas cotidianamente no seio das instituições sociais e educacionais. Desse modo, tenta discutir a complexidade da educação escolar e de sua relação com a família, o conceito e organização de família, o conceito de gênero e a sobrecarga das mulheres mães, bem como os efeitos da pandemia da COVID-19 e das relações de gênero nas demandas escolares e, conseqüentemente no cotidiano das mães.

O **quarto capítulo** traz o percurso metodológico seguido para desenvolver a pesquisa. Apresento inicialmente o lócus da pesquisa e as 134 mulheres-mães como sujeitos. Apresento também o procedimento de coleta do material empírico que consistiu, na primeira etapa, em questionários online pelo *Google Forms* com as 134 mães e, na segunda etapa, questionários por áudio com seis mães pelo aplicativo de mensagens *Whatsapp*. O material coletado foi analisado de forma descritiva e interpretativa a partir do tratamento estatístico. Nesse capítulo também aponto as limitações percebidas no método escolhido.

No **quinto capítulo**, apresento os resultados, discussões e reflexões dos questionários. Organizei as discussões em blocos que tratam: dos aspectos socioeconômicos das famílias e mães entrevistadas; dos impactos da renda, escolaridade, dos encargos financeiros e quantidade de filhos/as matriculados/as na referida escola, as condições e recursos utilizados pelos/as alunos/as para os estudos durante a pandemia; e da evidência de sobrecarga das mães pesquisadas.

O **sexto capítulo** está destinado às considerações finais do estudo e às conclusões da pesquisa a partir do referencial teórico e das compreensões das mães participantes acerca das questões que atravessam a relação família-escola e seus desdobramentos. Finalizo com as referências e apêndices.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Com o intuito de mapear as publicações em portais eletrônicos de periódicos, bem como de teses e dissertações, produzidas no Brasil, sobre mães nas relações família-escola durante o ensino remoto emergencial, realizei uma busca, nos meses de fevereiro a abril de 2022, no portal de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e no Google Acadêmico, por meio da combinação dos seguintes descritores: ("**dever de casa**" and **tarefa or atividade**) and ("**família-escola**" and **relação**) and (**escola** and **família**) and (**mulher** and **mãe** and **gênero** and **filhos**) and (**pandemia**) and ("**ensino remoto**").

Feito o recorte temporal de 2020 a 2022 (tempo que compreende a principal fase da pandemia), poucos trabalhos foram encontrados: um total de 16, entre artigos, dissertações e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). No banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) não foram encontrados trabalhos. Na *SciELO* foram encontrados dois e no Google Acadêmico foram encontrados 14, no entanto, apenas oito atendem aos interesses desta pesquisa, sendo cinco artigos.

É importante reconhecer que em dois anos críticos de vida social, em geral, e de decorrentes dificuldades de produção acadêmica, em particular, não se poderia encontrar um grande número de publicações, no entanto, a revisão das produções encontradas somou-se à abordagem empírica na elaboração desta pesquisa, possibilitando a reflexão sobre um problema atual. No primeiro quadro, a seguir, apresento os artigos encontrados sob as palavras-chave mencionadas acima, sendo dois publicados em 2020, dois em 2021 e um em 2022.

Os trabalhos levantados salientam, também, o quanto a pandemia ocasionada pelo coronavírus modificou a vida social. Repentinamente, o mundo precisou reinventar modos de vida, bem como novas formas de acessar a educação, o que acarretou inúmeros desafios às famílias, principalmente às mães, que são as principais responsáveis pela educação dos filhos. A pandemia desvelou a disparidade social exposta através do sistema público brasileiro em suas diferentes esferas, entre elas a educacional.

Quadro 1: Artigos

Base	Título	Autoria/ano	Periódico
Google Acadêmico	"Falo para guardar 8 na cabeça e contar nos dedinhos o restante": estratégias de resolução de problemas adotadas pelas famílias durante a pandemia	Brenda Antunes; Klinger Ciríaco; Francieli dos Santos/2021	Revista BOEM
Google Acadêmico	Numeramento em contextos culturais de aprendizagem de crianças: interações com as mães nas atividades remotas durante a pandemia.	Brenda Antunes; Klinger Ciríaco/2021	Ensino da Matemática em Debate
SciELO	Percepções sobre o ensino remoto-domiciliar durante o isolamento físico: o que as mães têm a nos relatar?	Regina Araújo; Letícia Oliveira; Regina Beretta; Cléria Bittar/2022	Saúde e Sociedade
Google Acadêmico	Crianças, tecnologias e atividades não presenciais no contexto da COVID-19.	Marina Castro e Souza; Gabriela Barreto da Silva Scramingnon/2020	Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco
Google Acadêmico	Impacto da pandemia do COVID-19 na educação: reflexos na vida das famílias.	Marcia Grossi; Dalva Minoda; Renata Fonseca/2020	Teoria e Prática da Educação

Fonte: Elaborado pela autora

O contexto pandêmico aponta, além das inúmeras desigualdades sociais e digitais, as desigualdades de gênero, evidenciadas nos múltiplos papéis atribuídos às mulheres-mães, que além das tarefas remuneradas e/ou domésticas, o cuidado com a família ou outros, agora assumiram a tarefa extra de serem professoras domiciliares de suas próprias crianças. Antunes *et al.* (2021 p.80) afirmam que elas “precisaram arrumar momentos situados específicos para as demandas das atividades escolares das crianças, algumas vezes mais de uma e de anos escolares diferentes”, implicando em alteração e adequação de tempos e espaços que já eram atarefados.

Antunes e Ciríaco (2021, p.42) corroboram essa constatação quando afirmam que “ser mulher, desde sempre, constitui luta diária de resistência aos enfrentamentos de uma sociedade machista, patriarcal e cristalizada de preconceitos que perpassam as relações de gênero”. A problemática de gênero precedeu e transcenderá a pandemia, representada na figura materna culturalmente responsável pelos processos de cuidado e educação das crianças. As autoras enfatizam ainda o esforço dessas mulheres-mães que “mesmo com sérias

limitações, se esforçam para que as crianças acessem os conteúdos propostos remotamente pela escola e estejam em dia com as tarefas” (ANTUNES E CIRÍACO 2021, p.50).

Araújo et.al (2022) discutem os inúmeros desafios e impactos do ensino remoto emergencial na vida familiar, sobretudo na vida das mulheres-mães, principalmente aquelas que exercem atividades remuneradas. Assim, a casa passou a ser um ambiente comum ao trabalho doméstico, ao trabalho remunerado (via teletrabalho) e ao ensino remoto oriundo da escola. Para as autoras, antes da pandemia, a participação das mães na vida escolar de seus filhos pautava-se no acompanhamento/auxílio das tarefas/conteúdos previamente trabalhados em sala de aula, a reuniões e conversas na porta da escola. Frente à pandemia, toda atuação pedagógica de mediação, orientação e a explicação do conteúdo escolar passou a ser responsabilidade da família, mais especificamente das mulheres-mães, com o auxílio das professoras, praticamente invertendo-se as funções da escola e da família.

As autoras enfatizam, ainda, a ausência e insuficiência dos recursos tecnológicos necessários à viabilização do ensino remoto emergencial, bem como a dificuldade das mães no acompanhamento e auxílio das tarefas escolares propostas, e quão complexa foi a experiência dessa modalidade de ensino quando associada à sobrecarga de afazeres domésticos e profissionais das mães dentro e fora de seus lares. E destacam a “continuidade da lógica da divisão sexual do trabalho, com o agravamento da sobrecarga para as mulheres, as quais assumiram completamente a condução do processo educativo de seus filhos, muitas sem contar com o apoio de seus companheiros” (ARAÚJO et al., 2022, p. 11).

Souza e Scramingnon (2020) colocam em evidência as desigualdades sociais das crianças, sobretudo daquelas pertencentes aos grupos sociais mais vulneráveis, que são as mais atingidas pela inexistência e/ou falta de acesso a políticas públicas e o não cumprimento dos seus direitos básicos. Durante a pandemia de COVID-19 o Brasil esteve entre os países com os piores indicadores de óbitos e contaminações, situação agravada pela ausência de políticas públicas e estratégias de enfrentamento por parte do governo brasileiro. As autoras afirmam que, durante a pandemia, o Brasil é administrado “numa realidade em que os direitos sociais estão ameaçados pelo desfinanciamento público, pela descontinuidade de políticas essenciais para as diferentes infâncias brasileiras e pelo negacionismo científico”.

Além disso, as autoras discutem o lugar das famílias no processo de ensino e aprendizagem das crianças, sendo imprescindível que a escola considere “aspectos como a sobrecarga das famílias; o respeito às suas realidades; as diferenças que marcam a desigualdade social brasileira” (SOUZA e SCRAMINGNON, 2020, p.647). Muitas escolas e professores/as esperam que as famílias possuam condições materiais, culturais, ambientais e pedagógicas para acompanhar e orientar as crianças durante o período de ensino emergencial remoto. Além disso, reconhecendo a condição de professora-mãe, as autoras alertam para o cuidado de se preservar a autonomia e integridade do/a professor/a, “especialmente as mulheres que estão sobrecarregadas com o trabalho doméstico, o cuidado com os filhos, com a produção de atividades escolares” (SOUZA e SCRAMINGNON, 2020, p.655).

Contribuindo com essa discussão, cito a pesquisa desenvolvida pelo IPEA (2021) que aponta que, no Brasil, as mulheres, em comparação com os homens, foram as que mais perderam empregos e que tiveram mais prejuízos em sua participação no mercado de trabalho durante a pandemia de COVID-19. A pesquisa aponta ainda que, no ano de 2020, as mulheres, as pessoas negras e jovens com faixa etária de 19 a 29 anos tiveram taxas de desemprego mais altas.

Grossi *et al.* (2020) também discutem os inúmeros desafios do ensino remoto, que foi idealizado sem planejamento, sem o investimento necessário, desconsiderando a realidade de milhares de estudantes em todo o país. Assim, os lares de milhões de professores/as e estudantes tiveram que se adaptar ao ensino remoto e transformaram-se em escolas domésticas, afetando o convívio familiar, acarretando sobrecarga, tensões e dificuldades diversas como “famílias que não têm acesso aos recursos tecnológicos e não têm condições de ajudar academicamente seus filhos, alunos que não têm maturidade para estudar a distância e professores sem formação específica para lidar com o ensino remoto (GROSSI *et al.*, 2020, p. 166).

Outro ponto discutido pelas autoras foi a necessidade de uma maior aproximação e fortalecimento da parceria entre a família e a escola de modo a buscar melhores estratégias, unir forças para diminuir os prejuízos e alcançar os objetivos comuns nesse processo de substituição da sala de aula presencial pela sala de aula virtual. Mesmo enfrentando problemas como os supracitados, ressaltam que as famílias se esforçaram para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos/as filhos/as, “conciliando tarefas domésticas com o trabalho formal ou com o

home office”, além de “lidar com o [estado] emocional de seus filhos” (GROSSI *et al.*, 2020, p.167).

No quadro 2, abaixo, apresento as duas Dissertações e o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC encontrados, todos da área de Educação.

Quadro 2: Dissertações e TCC

Base	Título e tipo de trabalho	Autoria/ano	IES e área
Google Acadêmico	Os efeitos da participação ativa da família na educação: os desafios família-escola para o ensino e aprendizagem no ensino fundamental menor do município de Poção de Pedras - Maranhão – Brasil. Dissertação	Ana Silva de Oliveira/2021	Escola Superior de Educação João de Deus/ Lisboa. Educação
Google Acadêmico	Escola e famílias: Interação necessária para o desenvolvimento integral da criança. Trabalho de Conclusão de Curso	Marcia Sabrina Roos/2020	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Educação
Google Acadêmico	“Eu sou mãe, não sou professora”: Mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Dissertação	Ana Luiza Sales/2021	Pontifícia Universidade Católica/Rio de Janeiro. Educação

Fonte: Elaborado pela autora

A relação família/escola é pauta das discussões quando o assunto é a melhoria da qualidade da educação, porém, sabemos que nem sempre essa relação acontece de forma positiva ou produtiva. Geralmente é marcada por cobranças e acusações mútuas, baseadas em noções e modelos sociais preestabelecidos, que desconsideram a família nos seus aspectos histórico-culturais, socioeconômicos e de gênero. Quase sempre, a família é excluída de momentos curriculares decisivos da escola, enfraquecendo-se, assim, a relação que deveria ser colaborativa e democrática, consequentemente, reforçando-se ainda mais a desigualdade.

Oliveira (2021) discute a importância da família e da escola enquanto grupos sociais interdependentes e defende o estreitamento dessa relação para um maior desenvolvimento intelectual e social das crianças. Segundo a autora, “acredita-se que a presença da família ativamente pode auxiliar de maneira efetiva no processo de aprendizagem das crianças”, portanto, corriqueiramente, a expectativa que se coloca às famílias, de fato às mães, é de participação em reuniões, eventos, contribuição financeira, auxílio nas tarefas de casa e, ainda, atendimento a reclamações por baixo rendimento ou mau comportamento dos/as estudantes.

Nesse sentido, Oliveira (2021, p.121) propõe o desafio de

romper essa inércia e criar uma agenda positiva, que busque estratégias de aproximação em todos os momentos. Esse deve ser um compromisso tanto dos gestores e formuladores de políticas públicas quanto de diretores, professores, funcionários e pais ou responsáveis no cotidiano.

Na mesma linha, para Roos (2020, p.14), a família e a escola são bases de sustentação para o desenvolvimento escolar. É na interação família-escola onde se inicia e se fortalece “a aprendizagem de conceitos, regras e práticas culturais que fundamentam os processos de socialização dos indivíduos”. A autora defende a importância de a escola conhecer as famílias dos alunos no intuito de elaborar estratégias de integração que levem em consideração as realidades e dificuldades vivenciadas por estas. Lembra que, entre as motivações que levam à participação da família na escola está a corresponsabilização pela educação das crianças, que inclui “a preocupação em conhecer as dificuldades apresentadas pela criança, bem como seu comportamento e relacionamento com os colegas e a professora” (ROOS, p. 45). No entanto, nem todas as famílias são participativas, ou participam da mesma forma por distintas razões; entre elas, estão o trabalho remunerado dos pais/mães, os afazeres domésticos que, atrelados às correrias diárias, acabam sobrecarregando as mães, que são a maioria em participação na vida e escolarização das crianças.

Nas palavras da autora, a ausência na escola, na maioria das vezes, se dá “porque as famílias estão demasiado preocupadas em colocar o alimento na mesa, em pagar o aluguel ao final do mês, em levantar cedo para pegar ficha na unidade básica de saúde, ou em pegar o ônibus mais cedo, pois depois o mesmo estará lotado” (ROOS, p. 46), ou porque não sabe como pode contribuir com a escola, e não simplesmente por falta de interesse ou valorização da escolarização das crianças. Outra realidade latente é a situação de vulnerabilidade social e econômica, vivida por um grande contingente de famílias brasileiras, em que a escola é o único lugar de abrigo, segurança física e alimentar com que podem contar; isso, junto com a necessidade de assegurar o recebimento da Bolsa Família, torna-se o principal objetivo de manter a frequência escolar das crianças.

A pandemia de COVID-19 tornou os ambientes domésticos essenciais. Além das tarefas rotineiras anteriores, ali executadas, o isolamento social, com a permanência em casa, impôs uma nova sobrecarga às famílias: o desafio da continuidade da escolarização dos filhos/as, que ficou a cargo quase exclusivamente

das mães. Tudo isso, atrelado ao trabalho produtivo, remoto ou não, resultou numa rotina exaustiva – trabalho que tem sido muito pouco valorizado e permanece, em grande parte, invisibilizado. Os dados de Sales (2021) reforçam o que foi até aqui discutido, demonstrando o quanto a pandemia não só evidenciou as desigualdades sociais existentes no país, mas agravou as desigualdades educacionais, “uma vez que nem todos(as) possuem as mesmas condições de participação e aproveitamento das propostas escolares” (SALES, 2021, p.76).

Entre as principais dificuldades encontradas pelas famílias na mediação do ensino emergencial remoto, segundo a autora, estão a falta de equipamentos tecnológicos e internet, de familiaridade com os meios digitais, de um ambiente tranquilo e de conhecimentos pedagógicos e didáticos para auxiliar as crianças durante as aulas remotas, sendo essas as principais fragilidades enfrentadas sobretudo por famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social e econômica. Outro ponto enfatizado pela autora é a assimetria de gênero na divisão sexual do trabalho, que atribui histórica e socialmente à mulher as tarefas domésticas, os cuidados e o acompanhamento da vida escolar das crianças.

“Assim, culturalmente, somos educados(as) para aceitar e reproduzir uma opressão sexista que traz uma sobrecarga de trabalho às mulheres, em especial às que são mães”, lembra a autora (SALES, 2021, p. 118). Ao considerarmos o contexto pandêmico, essas funções foram intensificadas, já que as mães passaram a acumular tarefas domésticas, trabalho remunerado em *home office* ou não, o cuidado com as crianças e, agora, a mediação das suas atividades escolares, antes responsabilidade principal dos/as professores/as, o que acabou acarretando desgaste físico e emocional e culpabilização dessas mães.

Outro ponto que merece destaque na pesquisa de Sales (2021) é o protagonismo das mulheres-mães, visto que, mesmo sobrecarregadas, elas se empenharam no aprendizado de novas técnicas, habilidades e estratégias para ajudar as crianças nas tarefas escolares, além do apoio e incentivo no momento das aulas remotas. Juntamente com o trabalho das/os professoras/es, as mães demonstraram empenho e dedicação na escolarização das crianças durante a pandemia, na maioria das vezes sacrificando momentos de descanso e lazer, “o que tornou o ensino remoto minimamente viável e menos desastroso do que estava fadado a ser diante da lamentável situação mundial e da imprudência de nossos governantes” (SALES, 2021, p. 161).

A importância e a necessidade de que a parceria entre família e escola seja estabelecida são reiteradas por Souza e Scramingnon (2020), Oliveira (2021), Santos *et.al* (2020) e Roos (2020), pois ambas as instituições “[...] são base de sustentação para o desenvolvimento escolar, na realidade são marcos de referência existencial. Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do indivíduo” (ROOS, 2020, p.16). E para que haja sucesso nos objetivos traçados, principalmente nesse contexto pandêmico, “[...] a parceria entre a escola e a família exige de ambas as partes dedicação e posicionamento, jamais esquecendo que esta relação só existe porque há uma vida em comum, que é a vida da criança” (ROOS, 2020, p. 46).

A divisão sexual do trabalho e a consequente sobrecarga materna foi tema comum discutido na revisão da literatura e evidenciado no material empírico desta investigação. As mães ainda são, majoritariamente, as únicas ou principais responsáveis pelas tarefas domésticas, de cuidado e educação dos filhos, que associadas ao trabalho remunerado, geram uma sobrecarga gigantesca, perpetuando a desigualdade de gênero. No contexto de pandemia, as demandas de cuidado aumentaram e foram as mulheres as mais atingidas: elas estavam na linha de frente do cuidado com os doentes, com os idosos e com as crianças.

Nesse sentido, os trabalhos discutem os desafios e impactos do ensino remoto na vida familiar, as desigualdades de gênero evidenciadas na sobrecarga de responsabilidades enfrentadas pelas mulheres-mães, especialmente durante a pandemia. Apontam, também, a falta de recursos tecnológicos e a complexidade da experiência de ensino remoto associada às tarefas domésticas e profissionais. Além disso, os trabalhos abordam a relação entre família e escola, ressaltando a importância da parceria e colaboração entre essas duas instituições sociais para o desenvolvimento integral das crianças. Também discutem a desigualdade social existente, expressada na exclusão digital e na ausência de políticas públicas adequadas para enfrentar essas questões.

Considerando essa problemática, a presente pesquisa vem a colaborar com o debate no âmbito escolar, destacando a perspectiva das mães. Além disso, possibilita um retorno à comunidade escolar de Bernardino Batista, através do compartilhamento de seus resultados, visibilizando as vozes das mulheres-mães, por vezes incompreendidas e silenciadas.

3 FAMÍLIA/ESCOLA/GÊNERO: COMPLEXIDADES E IMPLICAÇÕES

Neste capítulo, aciono os conceitos centrais que balizam a construção desta pesquisa e sua operacionalização nos campos teóricos dos Estudos Culturais da Educação, Estudos de Gênero e Estudos das Relações Família-Escola, para compreender o impacto das demandas escolares no cotidiano das famílias, especificamente das mulheres-mães, através das tarefas remotas enviadas para casa no contexto da pandemia de COVID-19, em que as famílias (sobretudo as mães) tiveram de assumir a mediação pedagógica dos conteúdos curriculares, além do acompanhamento das tarefas escolares.

Através das lentes dos Estudos Culturais da Educação, é possível investigar as dinâmicas de poder presentes no campo educacional, as normas sociais e os discursos que permeiam a distribuição das tarefas escolares no contexto do ensino remoto. Por sua vez, a abordagem dos Estudos de Gênero permite uma análise crítica das desigualdades de gênero e das expectativas sociais impostas às mulheres-mães nesse contexto, considerando a sobrecarga e as pressões adicionais que recaem sobre elas.

Já os Estudos das Relações Família-Escola fornecem subsídios para compreender as interações entre esses dois domínios e como as demandas escolares afetam as dinâmicas familiares, especialmente no que se refere às mulheres-mães. Essa perspectiva amplia o entendimento das relações de colaboração, negociação e tensão entre as famílias e as instituições de educação formal.

Por meio dessa articulação teórica, busca-se compreender de que maneira a mediação pedagógica realizada pelas mulheres-mães durante a pandemia de COVID-19 impacta suas vidas cotidianas, destacando as implicações de gênero, as relações de poder e as normas sociais que permeiam tais práticas. Essa análise contribui para a compreensão dos desafios enfrentados pelas mulheres-mães nesse contexto e propicia uma reflexão sobre a necessidade de políticas e práticas educacionais que promovam a equidade de gênero e valorizem a participação de todas as famílias no processo educativo dos/as estudantes.

A respeito desses conceitos, Carvalho (2000) discute a intersecção entre família/escola/gênero, e a escola enquanto lugar de guarda/proteção das crianças e de ocupação dos/as jovens, enquanto os pais, mães ou responsáveis saem para trabalhar, haja vista que antes as crianças participavam do trabalho familiar, em casa, no campo e nas fábricas. A escola foi uma conquista importante de proteção,

para tirar as crianças das ruas e do trabalho infantil. Nesse sentido, família e escola são instâncias socializadoras que se complementam, por isso, faz-se necessário que essas instituições busquem estabelecer um diálogo para que a parceria seja efetivada.

3.1 Da educação escolar à complexidade da relação com a família

Compreendo a Educação como campo de pesquisa, de experiência/aprendizagem e de transformação social e cultural, que fomenta a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento humano, individual e coletivo, a partir de práticas sociais e culturais singulares e multifacetadas. A partir da compreensão de cultura, no interior do campo dos Estudos Culturais, pode-se estabelecer a articulação com o campo da Educação, pois, como afirma Hall (1997, p. 40), “o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a ‘cultura’ – na geração seguinte?” Dito de outra forma, a educação – em seu sentido amplo, consiste no complexo de procedimentos e técnicas pelos quais nos transformamos e somos transformados em sujeitos de uma cultura.

Ela se articula com as mais variadas tramas das relações sociais e culturais e não ocorre somente na escola, embora esta seja lugar privilegiado de construção de conhecimentos e aprendizagens desde a era moderna, democratizando-se notadamente ao longo do século XX. A escola é a instituição responsável pela educação junto com a família e a comunidade, devendo atender “a todos por meio de um currículo de formação cultural e científica, articulado pedagogicamente com a diversidade sociocultural, e diretamente enlaçado às condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos”, de acordo com LIBÂNEO e SILVA (2020, p. 822). Os autores discutem as distintas compreensões sobre as finalidades, objetivos e funções das instituições escolares, que passam a ser vistas como “uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social” (p. 821).

Historicamente família e escola são instituições formadoras com papéis complementares na tarefa de educar. No seu artigo 2, a LDB 9.394/96 e a Constituição Federal, no seu artigo 205, asseguram o direito à educação, tornando o Estado (a escola) e a família responsáveis por esse dever. No entanto, as interações entre essas instituições se dão em meio a conflitos e relações de poder

que permeiam as desigualdades de gênero, classe e capital cultural. Roos (2020, p. 39) ratifica essa ideia ao afirmar que “a escola está localizada em um território vulnerável e as famílias apresentam, numa escala microssocial, diferentes níveis de vulnerabilidade social, condicionados por fatores tais como renda, escolaridade e gênero”.

A criação e institucionalização da escola passa pela formação da família burguesa tradicional, haja vista que se trata de uma instituição extrafamiliar criada para socializar os sujeitos e lhes ensinar (PEREIRA, 2004) conteúdos, habilidades, competências, valores e comportamentos, dada a impossibilidade da família para realizar essa tarefa com a necessária competência (STREY; SILVA NETO; HORTA, 2007), em um mundo cada vez mais complexo.

Schmidt (2005) aponta elementos centrais para a compreensão da escola, tais como sua função social, organização do trabalho e influência cultural:

A escola é uma instituição social, historicamente considerada, inserida numa certa realidade na qual sofre e exerce influência. Não é uma instituição neutra perante a realidade social. Deve organizar o ensino, de forma a considerar o papel de cada indivíduo e de cada grupo organizado dentro da sociedade. Sua função, portanto, é preparar o indivíduo proporcionando-lhe o desenvolvimento de certas competências exigidas pela vida social. É também dar-lhe uma compreensão da cultura e uma ‘visão de mundo’ e prepará-lo para [a] cidadania. [...] Assim, a educação escolar é caracterizada por ser uma atividade sistemática, intencional e organizada – organizada no que diz respeito aos conteúdos, e sistemática no que se relaciona aos métodos que utiliza (SCHMIDT, 2005, p.12).

Ao destacar a não neutralidade, a autora aponta para um posicionamento intencional e político da escola e, portanto, para a responsabilidade que suas escolhas e posicionamentos têm na sociedade, nas famílias e nas crianças, na construção da cultura e das identidades das novas gerações. Logo, delineia uma compreensão mais ampla da escola, que transcende o material e visível, e adentra a esfera simbólica da existência social (CÂNDIDO, 1987), ou seja, a escola compreende também as relações sociais de poder (inclusive de gênero) que permeiam os grupos sociais e as famílias, determinando como os sujeitos vivem a tarefa educativa e, conseqüentemente, se relacionam com a instituição escolar.

Destarte, escola e família são sistemas socializadores distintos que apresentam aspectos comuns e divergentes. “Escola e família são instituições educativas com finalidades distintas, contextos e limites específicos” (CARVALHO,

2008). Segundo a autora, a família é responsável pela “reprodução biológica/sexual” e, independente da diversidade de configurações e arranjos, por iniciar o processo de desenvolvimento físico e intelectual da criança. É onde as primeiras noções básicas de valores éticos e morais são ensinadas.

Já as escolas, de acordo com a autora, “são organizações encarregadas da reprodução cultural/social, que contam com um corpo de profissionais especializados e pagos” (CARVALHO, 2008). Assim, enquanto instituição também socializadora, a escola tem o papel de aprimorar e desenvolver outras formas de conhecimentos e saberes culturalmente organizados necessários à sua atuação em sociedade, além de ser lugar de proteção, guarda, suprimindo também a carência alimentar “via merenda escolar”.

Para muitos/as, sobretudo aqueles/as pertencentes a grupos vulneráveis e marginalizados socialmente, a escola ainda representa “a promessa de democratização de oportunidades, de superação das diferenças socioeconômicas e culturais de nascimento, e de ascensão social” (CARVALHO, 2008). No entanto, as escolas públicas continuam sendo seletivas e excludentes, quando universalizam o acesso, mas não oferecem condições de permanência, quando trabalham na perspectiva de padronização, com a expectativa de crianças/alunos/as com características, comportamentos e origens homogêneas.

A escola é excludente quando elege um modelo de relação família-escola baseado no “capital cultural” familiar, que entrega a criança pronta para aprender (Carvalho, 2004) e progredir, sem dificuldades, aos mais altos níveis escolares e cursos de prestígio, e quando ignora os indicadores sociais e econômicos de classe social da maioria do alunado da escola pública, que não dispõe desse capital cultural. Nesse sentido, a escola perpetua a cultura dominante exclusiva, restrita a poucos. Nas palavras de Bourdieu

Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização”. (BOURDIEU, 2001, p. 223).

A integração colaborativa entre a escola e a família é apontada como fator preponderante para a aprendizagem, bom comportamento, resultados positivos e,

consequentemente, a continuidade dos estudos de alunas e alunos. Todavia, ainda são identificados conflitos e fragilidades que obstaculizam a participação efetiva dos atores escolares e familiares na construção dessa parceria (GLIDDEN, 2018).

Assim sendo, a relação entre família e escola nem sempre acontece de forma positiva e geralmente é marcada por cobranças e acusações mútuas – na atual organização social, a família trabalhadora delega cada vez mais à escola a responsabilidade pela educação das/os filhas/os e a escola cobra cada vez mais a participação ativa da família no processo de escolarização das crianças, num ciclo de culpabilização, não havendo espaço para o diálogo e para a comunicação.

A atual política de cunho neoliberal, discutida por Carvalho (2000; 2008), cobra a participação da família, tanto na gestão da escola pública quanto no dever de casa dos filhos/as, com base em um modelo familiar dotado de capital econômico e cultural, comprometido com o desenvolvimento social e cognitivo das/os filhas/as, geralmente com uma mãe instruída e dedicada a cuidar, especificamente, da educação da prole, ou, eventualmente, contratando alguém capacitado e remunerado para fazê-lo, como uma professora particular, por exemplo.

O dever de casa tem sido uma prática recorrente na educação contemporânea e ganhou ainda mais destaque durante a pandemia do COVID-19. Ele desempenha um papel importante na consolidação do aprendizado e no desenvolvimento de habilidades, no entanto, é essencial que seja implementado de forma equilibrada, levando em consideração as necessidades e realidades individuais e familiares dos/as estudantes.

Com a implementação de medidas de distanciamento social e a transição para o ensino remoto, o dever de casa ganhou ainda mais visibilidade e difundiu-se como principal ferramenta para dar continuidade ao processo educacional fora do ambiente escolar físico. Visto como uma extensão do processo de aprendizagem em sala de aula, o dever de casa tem o propósito de reforçar e consolidar os conteúdos abordados.

Sob o ponto de vista escolar, o dever de casa é considerado por Carvalho (2004a) como

uma estratégia de ensino: de fixação, revisão, reforço e preparação para aulas e provas, na forma de leituras e exercícios. Nos aspectos psicológico e moral, tem sido justificado pela construção da independência, autonomia e responsabilidade do estudante. [...] como uma política (mais ou menos explícita) de formalização da parceria escola–família, o dever de casa tem sido considerado uma

panaceia para melhorar o aproveitamento escolar (CARVALHO, 2004a, p.94).

A autora destaca, ainda, a natureza complexa e abrangente do dever de casa, já que atua como o principal meio de interação entre família e escola. Assim, o dever de casa afeta não apenas o planejamento e a implementação do trabalho docente, mas também tem impacto significativo na vida dos estudantes fora da escola e em suas rotinas familiares. Isso ocorre porque o dever de casa pressupõe uma conexão entre as atividades realizadas em sala de aula e em casa, bem como a existência de uma estrutura doméstica adequada para apoiar as atividades escolares.

Cabe trazer à discussão o *homeschooling* ou educação domiciliar, um movimento neoliberal e neoconservador, de caráter fundamentalista, travestido de vieses de ordem moral, política, religiosa e ideológica, motivado pela descrença na escola e no seu currículo. Para tanto, faz-se necessário mencionar o Projeto de Lei (PL 1.388/2022), aprovado pela Câmara dos deputados e que está em trâmite no Senado e dispõe sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Tal movimento reivindica o direito da família de escolher e selecionar conteúdos escolares, materiais didáticos e paradidáticos que vão ao encontro de seus valores particulares, colocando em xeque os direitos sociais das crianças e adolescentes, a escola pública e a profissionalidade docente.

Carvalho (2020) discute os contrassensos e os desafios para a execução do projeto de educação domiciliar, entre eles, a desobrigação do Estado em financiar e garantir o direito à educação; a ausência e/ou insuficiência de formação acadêmica da família para assumir a educação domiciliar. A autora supracitada denuncia outros aspectos negativos desse modelo educacional, como a ausência de interação e experiências socioemocionais com os pares, o que priva as crianças e os jovens do acesso a outras formas de percepção de mundo, além da família, bem como do contato com a diversidade e com outros valores, ampliando o senso crítico. Além disso, o projeto ameaça a proteção contra a própria “família disfuncional”. Assim, o referido projeto,

contrapõe-se à concepção de formação para a cidadania como função precípua da educação pública e compromisso profissional docente, e os princípios constitucionais da liberdade de aprender e ensinar e do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas na sala de aula (CARVALHO, 2020, p.6).

É válido ressaltar que o homeschooling, ou ensino domiciliar, é considerado por muitos como um retrocesso em relação aos princípios fundamentais do estado democrático de direito e ao desenvolvimento integral das crianças. Ao optar pelo homeschooling, as famílias assumem a responsabilidade direta pela educação de seus filhos, negando o princípio da universalização do acesso à educação e comprometendo a busca pela qualidade e equidade educacional.

3.2 Do conceito e organização da família

As discussões em torno do conceito de família convergem na ideia da família enquanto instância socializadora. Todavia, a família é atravessada por relações de poder/saber em diferentes tempos e espaços. Já foi considerada como a menor organização política possível (DONZELOT, 1986), haja vista suas relações de obrigação e dependência que giravam em torno de um chefe.

Submetida a diferentes condições econômicas, sociais, culturais e demográficas, a família tem a capacidade de influir diretamente na sociedade por ser considerada transmissora de valores e protagonista de uma função social. Por estar em constante evolução, passou por inúmeras transformações ao longo da história, assumindo diversos modelos, cada um com suas configurações, costumes e práticas.

Do modelo familiar hegemônico e patriarcal – família nuclear, composta por pai, mãe e filhos, baseada na relação consanguínea, com o predomínio da figura masculina como ser superior, à diversidade de modelos contemporâneos, que inclui diferentes arranjos e configurações envolvendo laços afetivos e simbólicos variados, independentemente do sexo biológico, a família ainda é considerada como primeira célula de organização social e a primeira instituição responsável pelo processo de socialização e construção da identidade das crianças (MEIRELES; TEIXEIRA, 2014; CÚNICO; ARPINI, 2014).

Assim, como afirmam Dessen e Polonia (2007, p.22), a família possui grande valor social, pois é nela que são construídos os laços afetivos e de convivência humana necessários à vida em sociedade:

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem

humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva.

No contexto social brasileiro, ela ainda tem em suas raízes valores patriarcais e conservadores advindos da cultura europeia cristã. O matrimônio entre homem e mulher, sob forte influência da Igreja Católica, era usado como critério e medida de valor para a constituição familiar legítima. O Estado defendia e amparava a maioria dos direitos e deveres advindos dessa união, que tinha como propósito a conservação dos bens, a procriação e a preservação da honra e das vidas, não havendo prioridade para o afeto, carinho e a diversidade (NORONHA; PARRON, 2012; PEREIRA, 2004).

É relevante problematizar o modelo patriarcal de família, composta por pai, mãe e filhos/as, em que o marido detinha o poder de decisão sobre a mulher e os/as filhos/as, que se perpetua até os dias atuais no imaginário social e "qualquer desvio de padrões hegemônicos é frequentemente visto como sintoma de inferioridade, desorganização social, ou atraso" (FONSECA, 2004, p.56). Todavia, esse modelo mascarou, marginalizou e excluiu outros modelos, plurais, de família que sempre existiram em nosso país.

Legalmente, só com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o casamento civil deixou de ser a única forma possível da formação familiar, abrindo espaço para a legalidade da união estável, bem como reconhecendo juridicamente a pluralidade das organizações familiares contemporâneas (BRASIL, 1988). Assim, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) família é o "conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica, ou normas de convivência residentes na mesma unidade domiciliar, ou pessoa que more só em uma unidade domiciliar".

Estes novos arranjos suscitam novas responsabilidades para os membros da família, que são agora definidas segundo as especificidades de cada grupo familiar e não baseadas em papéis predeterminados ou práticas tradicionalmente delegadas, especialmente quanto à questão de gênero (MEIRELES; TEIXEIRA, 2014). O artigo 226, § 4º da Constituição Federal dispõe: "entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes" (BRASIL, 1988, [s/p]).

Entre as famílias monoparentais, destaca-se a categoria de mães-solo (ainda comumente chamadas de mães solteiras), viúvas, separadas e abandonadas. O

termo ‘mãe solteira’ era e ainda é utilizado para designar a mulher que tem filhos/as sem contrair matrimônio ou cria os seus filhos e filhas sozinha; é pejorativo, por carregar a noção de que o matrimônio é essencial para que as mulheres possam se tornar mães, já que o modelo de família socialmente aceitável é o tradicional, composto por pai, mãe e filhos/as (GALVÃO, 2020).

O arranjo monoparental feminino – em que as mulheres são chefes de suas famílias – é uma realidade cada vez mais frequente (CÚNICO; ARPINI, 2014). Atualmente, segundo o IBGE (2019), as famílias chefiadas por mulheres perfazem 48% das famílias brasileiras.

É importante salientar, ainda, que numa sociedade complexa, apesar das famílias serem legalmente constituídas sob o parentalismo (famílias biparentais ou monoparentais), a realidade dos fatos mostra que elas são constituídas por afeto, que independe do sexo e até de relações sexuais (FONTES; WAJNMAM; GUEDES, 2016).

Enfim, é possível afirmar que pouco se sabe a respeito da família e que muitas são as dificuldades em conhecer e sistematizar sua multiplicidade de tipos. No mundo contemporâneo,

[...] encontram-se em maior ou menor número famílias a) nas quais pai e mãe trabalham fora, b) compostas por pais e/ou mães em seus segundos casamentos, c) de mães solteiras que assumiram – por opção ou não – a maternidade e passaram à condição de “famílias monoparentais”, d) casais sem filhos – por opção ou não, e) casais que moram juntos sem “oficializar” suas uniões, e f) casais homossexuais. Todas as formas alternativas se contrapõem ao modelo tradicional, e vão redefinindo na prática o conceito de família ou as expectativas quanto ao casamento tradicional (MAGALHÃES; FÉRES-CARNEIRO, 2005 p.95)

O grande número de arranjos e composições familiares torna-se cada vez mais visível, desafiando o conceito monolítico tradicional. Essas reformulações têm feito com que a definição do termo família e sua própria realidade assumam um significado mais complexo e plural, que nem sempre é considerado pela escola.

A realidade da maioria das famílias dos/as estudantes das escolas públicas brasileiras inclui grupos minoritários, desprivilegiados social, econômica e culturalmente, com pais trabalhadores, mães chefes de família que cumprem jornadas múltiplas de trabalho, assim sendo, não conseguem entregar a criança

“pronta” para aprender, nem apoiar sua aprendizagem, como a escola almeja, gerando críticas e cobranças.

Assim, as famílias que não se enquadram no modelo desejado pela escola são rotuladas como ausentes, desestruturadas, o que acaba gerando tensões e conflitos. Além da cobrança de corresponsabilização pela escolarização e acompanhamento da vida escolar dos/as filhos/as, as famílias, principalmente as mães, são responsabilizadas pelo desinteresse, baixo rendimento, problemas de aprendizagem, comportamento e fracasso escolar do/a aluno/a, como assinala (CARVALHO, 2000).

Como discute a autora supracitada, ao transferir para a família a corresponsabilização pela escolarização das crianças, a escola ignora as alterações sofridas no modelo familiar historicamente, bem como as assimetrias sociais e de gênero, que afetam significativamente as mães trabalhadoras, dificultando o acompanhamento, auxílio e orientação nas tarefas de casa (CARVALHO, 2000). Nesse sentido, a escola se torna agente perpetuador das desigualdades sociais.

Outro fator que dificulta e interfere na qualidade da relação família-escola é a ausência de leis que normatizem a liberação dos pais/mães ou responsáveis para participação em reuniões e eventos escolares, que ocorrem no horário de trabalho. Os familiares responsáveis pelos/as estudantes ainda encontram dificuldades e resistências para se ausentar do trabalho, tendo que lidar com a incompreensão da maioria dos empregadores.

É importante considerar a argumentação de Varani e Silva (2010, p.518), quando afirmam que “a estrutura da família é também resultado de uma estrutura social, e a relação família-escola também é resultado de outras relações da sociedade”, assim, essa “integração do ambiente familiar e escolar não é uma tarefa fácil e não deve ser encarada de forma amadora ou 'idealista” (POLONIA; DESSEN, 2005 p. 310).

A colaboração entre família e escola tem sido alvo de discussões e esforços no campo da educação, sustentada pela crença de que uma maior participação e envolvimento dos pais nas atividades escolares podem resultar em benefícios significativos para o desempenho acadêmico e a permanência dos alunos na escola (Carvalho, 2000). Nessa perspectiva, a promoção de uma relação colaborativa entre essas duas instituições é vista como uma estratégia para melhorar a qualidade da educação e maximizar o desenvolvimento das crianças.

De acordo com as discussões da autora acima mencionada, acredita-se que o engajamento dos pais, ou seja, dos responsáveis familiares, nas tarefas de casa possa contribuir para um melhor aproveitamento escolar, uma vez que o suporte e apoio oferecidos em casa podem auxiliar os alunos e alunas na compreensão dos conteúdos e no desenvolvimento de habilidades acadêmicas. Além disso, espera-se que essa colaboração também influencie positivamente na permanência dos/as alunos/as na escola, pois um ambiente escolar que valoriza e incentiva a participação dos pais tende a aumentar a motivação e o sentimento de pertencimento dos/as estudantes.

Contudo, é importante reconhecer que a colaboração entre família e escola pode ser influenciada por diversos fatores, como o contexto socioeconômico das famílias, a disponibilidade de recursos e apoio, bem como as dinâmicas culturais e sociais presentes na comunidade escolar. Nem sempre é possível estabelecer uma participação igualitária entre todas as famílias, e diferentes estratégias podem ser necessárias para promover uma colaboração efetiva. Portanto, ao discutir a relação entre família e escola, é crucial considerar esses aspectos e buscar abordagens que levem em conta a diversidade e as particularidades de cada contexto educacional.

3.3 Do conceito de gênero à sobrecarga das mulheres-mães na pandemia

Gênero é um conceito central da pesquisa em tela, haja vista que atravessa as relações família-escola e possibilita a compreensão dos papéis atribuídos às mulheres enquanto principais responsáveis pelos cuidados domésticos, criação e acompanhamento da vida escolar das crianças, como mães, assim como pela educação escolar, com a feminização do magistério como “a extensão da maternidade” (LOURO, 2007). O termo vem sendo fortemente criticado e distorcido por grupos reacionários, patriarcais e fundamentalistas religiosos, cuja visão de família e de mulher é universal. Neste contexto, é preciso compreender seu significado para utilizá-lo como ferramenta analítica da problemática aqui investigada.

O termo gênero surge em meio aos movimentos e lutas feministas por direitos civis, políticos, trabalhistas, contra a opressão e a discriminação sofridas pelas mulheres e pela igualdade de direitos entre os sexos. Todavia, o gênero é comumente confundido e/ou entendido como sinônimo de sexo (CARVALHO;

RABAY, 2015). Para diferenciar os dois conceitos Cabral e Díaz (1998, p.1) destacam que,

Sexo refere-se às características biológicas de homens e mulheres [...] ao seu funcionamento e aos caracteres sexuais secundários decorrentes dos hormônios. Gênero refere-se às relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres que são o resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais.

Sendo assim, gênero não é sexo, mas uma forma de compreender a “construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 1997, p.22). Para Scott (2017, p.86), gênero é "um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, [...] uma forma primária de dar significado às relações de poder". Esta é a compreensão de gênero que guia a pesquisa em tela.

Bourdieu entende o gênero a partir de uma perspectiva simbólica que funciona como um princípio universal de divisão de categorias de percepção através da “taxionomia” binária de oposições (BOURDIEU, 2002, p.124), que atribui regras, padrões e comportamentos de acordo com diferenças biológicas entre homens e mulheres. O autor busca visibilizar as condições estruturais de pensamento que são difundidas, compartilhadas e naturalizadas socialmente por meio do *habitus* e acabam por determinar disposições e legitimar comportamentos e ações masculinas e femininas.

A articulação entre Estudos Culturais e gênero permite compreender como as construções de gênero são produzidas, difundidas e legitimadas no contexto cultural. Isso implica em examinar como as práticas culturais, as instituições e os discursos contribuem para a manutenção e a reprodução das desigualdades de gênero, bem como para as resistências e contestações a essas normas.

Dentro dessa perspectiva, é possível analisar como os Estudos Culturais questionam e problematizam as representações de gênero presentes nas mídias, nas artes, na literatura, na educação e em outras esferas da cultura. Isso envolve investigar como as identidades de gênero são construídas e representadas de forma estereotipada, como os discursos de poder influenciam a forma como homens e mulheres são retratados e como as práticas culturais podem desafiar ou reforçar as normas de gênero dominantes.

Destarte, o gênero é vivenciado nas relações familiares onde cada sujeito colabora para perpetuação ou ruptura dos estereótipos de masculinidade e feminilidade. No seio da família patriarcal, os homens são cobrados para exercerem o papel de chefia, de liderança e de superioridade, já as mulheres são cobradas para exercerem o papel subalterno, secundário e de reprodução, criação e educação dos/as filhos/as.

Todavia as construções das famílias e as experiências de gênero, no que diz respeito ao casamento e à maternidade, são vivenciadas de modos diferentes dependendo das condições demográficas, sociais e econômicas dos sujeitos. São principalmente as mulheres de países subdesenvolvidos, de menor condição econômica e níveis mais baixos de escolaridade, que organizam suas vidas em torno do casamento e dos cuidados com os/as filhos/as. Já as mulheres em condições financeiras mais favoráveis, postergam o casamento e a maternidade, bem como limitam a quantidade de filhos (STREY; SILVA NETO; HORTA, 2007). O que geralmente tem sido regra é o ajustamento situacional das mulheres quando se tornam mães:

Ou seja, elas adotam as características e identidades requeridas pela cultura, independentemente de sua socialização na infância ou sua personalidade e crenças individuais. Parece que a pressão cultural sobre as mulheres no que diz respeito à maternidade é uma das mais fortes e persistentes (STREY; SILVA NETO, HORTA, 2007, p.24).

Zanello (2016) e Biroli (2018) discutem a maternidade como uma construção histórica e cultural. Romantizada e vista como um dom, é uma imposição social à mulher, marcada “por uma sobreposição de tarefas, muitas das quais, inclusive, a mulher não pode controlar” (ZANELLO, 2016, p.115) ou não pode gerir com plenitude/competência, como é o caso do acompanhamento da vida escolar das crianças.

Elizabeth Badinter (1985) discute o mito da maternidade, segundo o qual a mulher nasceu para ser mãe, e uma boa mãe. Segundo Caporal et al. (2017), há uma romantização da maternidade enquanto realização de todas as mulheres, que desconsidera suas subjetividades e as opressões por elas vivenciadas, para que se dediquem exclusivamente aos filhos/as, algo que não é igualmente cobrado dos homens/pais.

Cabe lembrar também que a maternidade não ocorre da mesma maneira para todas as mulheres, ela varia de acordo com as flutuações socioeconômicas e com recortes de classe e raça, e ademais nem sempre é uma opção.

Mesmo ao optar por ser mãe, a mulher sente-se culpada por não dar conta de tudo. A ela é colocada a responsabilidade de ser exclusivamente mãe. No entanto, ela precisa continuar trabalhando para sustentar ou ajudar no sustento familiar. Além disso, precisa cumprir com as tarefas domésticas e da educação dos/as filhos/as. Esse sentimento de culpa assola a vida de mulheres que pertencem a grupos vulneráveis.

Embora os arranjos familiares tenham sofrido transformações e as mulheres tenham ocupado mais espaço no mercado de trabalho a partir da década de 1970, há permanências que se sobressaem às transformações – elas continuam sendo as responsáveis pelo trabalho doméstico e pelos cuidados com as/os filhas/os, cotidianamente, o que resulta numa sobrecarga de trabalho, em consequência das duplas ou triplas jornadas (PIRROLAS; CORREIA, 2020). Assim, em uma sociedade sexista, patriarcal e capitalista são as mulheres que mais sofrem com a imposição de papéis sociais que atribuem longas e exaustivas jornadas de trabalho (INSFRAN; MUNIZ, 2020); ao mesmo tempo, são elas as mais afetadas pelas crises e as mais ignoradas pelas políticas econômicas/sociais.

Além disso, com a pandemia da COVID-19, foram elas que estiveram na linha de frente dos cuidados, na família e no trabalho como profissionais da saúde, sobretudo enfermeiras, trabalhadoras domésticas, trabalhadoras informais e na vida familiar/doméstica cotidiana. No contexto pandêmico se intensificaram os casos de violência doméstica, (auto)cobrança e a pressão psicológica, devido ao acúmulo de funções e responsabilidades que elas necessitam conciliar e cumprir satisfatoriamente enquanto mulheres, mães e trabalhadoras.

Além das dificuldades de administrar os afazeres domésticos e de cuidado com a rotina do trabalho remoto, estão as mulheres moral e socialmente obrigadas a gerenciar a educação virtual das crianças, reforçando a compreensão de que são as mulheres as efetivas responsáveis pela criança e que, quando o Estado não mais consegue viabilizar o funcionamento do espaço escolar, são elas que devem retornar para a função de educadoras (MACHADO; BERTOLIN; DE ANDRADE, 2021, p.185).

Destarte, a pandemia desvelou a injusta divisão das tarefas de cuidado entre homens e mulheres no ambiente familiar, agravada pela simultaneidade e

intensificação de demandas transferidas ao espaço doméstico e que recaíram sobre as mulheres.

Grosso modo, pode-se afirmar que a pandemia foi atravessada por marcadores de gênero, raça e classe – não matou “tão indiscriminadamente quanto se julga” (SANTOS, 2020, p. 23), haja vista a vulnerabilidade de grupos específicos. Ou seja, embora a COVID-19 não tenha apresentado seletividade no avanço e no contágio, seus impactos não foram sentidos da mesma maneira por todas as pessoas. Foram as mulheres que receberam o maior impacto da crise, por estarem expostas à contaminação e às vulnerabilidades sociais decorrentes da pandemia ou agravadas por ela, tais como o desemprego, a violência doméstica, a falta de acesso aos serviços de saúde e o aumento da pobreza.

3.4 Dos efeitos da pandemia e do gênero nas demandas escolares no ensino remoto domiciliar

A relação família-escola, pautada numa agenda de colaboração, desenhada no ideário da escola e de seus/as docentes, convoca as famílias à responsabilidade de melhorar o desempenho escolar dos/as filhos/as através do envolvimento na escola, orientação e auxílio nas tarefas de casa. Todavia, essa convocação exerce uma pressão invisível, mas de efeitos cruéis sobre as famílias de classes populares e, especialmente, sobre as mulheres-mães trabalhadoras. Pois, ao dividir com a família a responsabilidade pela escolarização das crianças, a escola desconsidera as implicações de gênero e classe, resultantes da desigualdade social e da assimetria de papéis socialmente atribuídos a homens e mulheres.

A eclosão da pandemia causada pela COVID-19 provocou profundos impactos nos modos de viver e se relacionar, impondo uma nova ordem e um outro ritmo para a humanidade, escancarando desigualdades sociais, como denunciou Boaventura de Sousa Santos (2020). Impactos na indústria, comércio, turismo, saneamento, saúde e educação foram sentidos em diferentes intensidades a depender da localização geográfica, da classe social, raça e gênero. Aqui apontam-se alguns dos impactos da pandemia na educação e no quanto as desigualdades de gênero atravessaram a vida de mulheres-mães e a relação família-escola nesse período.

A adoção do ensino remoto emergencial acentuou as desigualdades históricas e estruturais que já dificultavam o cumprimento do artigo 205 da

Constituição Federal (BRASIL, 1988), que trata da igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Para atender às/aos alunas/os, os sistemas de ensino orientaram que as aulas fossem ministradas por meio de plataformas digitais e de atividades impressas que, para serem desenvolvidas, exigiam mediação constante dos pais/mães ou responsáveis, mesmo que não tivessem preparo para lidar com estas situações de ensino (LAGUNA *et. al*, 2021).

Essa conjuntura evidencia a fragilidade da educação e a precarização das condições materiais para o exercício da docência, atingindo, de modo distinto, professores/as, famílias e estudantes de diferentes níveis/etapas e faixas etárias.

De forma emergencial e com pouco tempo de planejamento e discussão (o que levaria meses em situação normal), professores e gestores escolares, públicos e privados, da educação básica à superior, tiveram que adaptar in real time (em tempo real) o currículo, atividades, conteúdos e aulas como um todo, que foram projetadas para uma experiência pessoal e presencial (mesmo que semipresencial), e transformá-las em um Ensino Remoto Emergencial totalmente experimental. Fazendo um recorte desse processo, podemos afirmar que nunca a educação foi tão inovadora. Foi a transformação digital mais rápida que se tem notícia num setor inteiro e ao mesmo tempo. (TOMAZINHO, 2020, p.1).

Nesse contexto, professoras/es e alunas/os e famílias tiveram que se adaptar à nova realidade de ensino/aprendizagem. Dentre os desafios docentes, estava a necessidade de inovar, reaprender competências e habilidades tecnológicas, engajamento e prontidão no feedback, o que acarretou um aumento excessivo da jornada de trabalho, além do esgotamento físico e emocional das professoras, especialmente da Educação Básica, nas etapas iniciais do ensino. Refiro-me às professoras porque a docência na Educação Básica é feminizada no panorama nacional. No Brasil, são 97,4% de professoras mulheres nas creches, 94,4% na pré-escola, 88,1% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 66,8% nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 57,8% no Ensino Médio (BRASIL, 2020).

Todo o trabalho produtivo cobrado das professoras durante o ensino remoto emergencial somou-se ao trabalho reprodutivo do cuidado, dos afazeres domésticos e, na maioria das vezes, à educação de seus próprios filhos/as. As professoras também enfrentaram dificuldades em manusear e planejar aulas remotas com tecnologias digitais. Mesmo quem já utilizava as tecnologias digitais, como apoio ao ensino presencial, encontrou dificuldade para se adaptar ao ensino remoto, devido a fatores como falta de infraestrutura adequada em suas casas ou de formação

específica para atuar na docência online, resultando em profissionais com ansiedade, cansaço e sobrecarga de trabalho (PENÍNSULA, 2020).

A sobrecarga das professoras também se estendeu às famílias, especialmente às mães, que foram responsabilizadas por mediar as atividades escolares das crianças e assumir a corresponsabilidade na tarefa de alfabetização e ensino dos conteúdos curriculares. Importante lembrar que 48% dos domicílios são chefiados por mulheres (IBGE, 2019) e que as pesquisas da área da Educação sobre relações família-escola têm apontado as mães trabalhadoras como as principais e/ou únicas responsáveis pelo acompanhamento escolar das/os filhas/os e pelas tarefas domésticas, culminando na sobrecarga dessas mulheres (CHECHIA; ANDRADE, 2005; CARVALHO, 2000; 2004a; 2004b). Logo, a relação família-escola, no contexto da pandemia, foi marcada pela sobrecarga das mulheres.

A sobrecarga das mulheres é perpetuada dentro de uma estrutura social generificada, na qual as responsabilidades e os cuidados são desigualmente distribuídos, ao passo que os homens são menos afetados. A divisão desigual do trabalho está arraigada em normas e estereótipos de gênero que conferem às mulheres a responsabilidade primordial pelo trabalho doméstico, educação e pelos cuidados familiares, além do trabalho remunerado. Dentro das discussões de gênero, essa sobrecarga se revela como uma temática crucial, uma vez que evidencia as desigualdades e as expectativas socialmente construídas em torno dos papéis atribuídos a homens e mulheres.

No contexto específico do dever de casa, as mulheres frequentemente assumem a maior parte do trabalho de auxiliar os filhos com as tarefas escolares, acompanhando seu progresso, organizando a rotina de estudos e garantindo a conclusão das atividades, tarefas estas que foram intensificadas com a transferência do ensino para casa durante a pandemia. Essas expectativas de gênero, internalizadas e naturalizadas em muitos contextos sociais, imputam uma carga adicional às mulheres, restringindo suas oportunidades de autorrealização, desenvolvimento profissional e participação plena em outras esferas da vida, reforçando as desigualdades de gênero e obstaculizando a consecução da igualdade de oportunidades e de direitos.

Além disso, essas mulheres-mães geralmente não possuem condições materiais nem capital cultural e acadêmico para acompanharem as crianças nas tarefas escolares – a maioria tem baixa escolaridade e não consegue dar suporte didático e/ou carece de acesso ou conhecimento para manusear as tecnologias

digitais. Elas acabam frustradas por não conseguirem dar conta de todas as atribuições que lhes são impostas socialmente, o que acaba provocando esgotamento físico, mental e emocional. Também acabam anulando a vida social e os cuidados pessoais, não lhes sobrando tempo para o lazer e o descanso. Como destaca Pimenta (2020, p.17), “[...] toda pandemia é generificada, racializada e tem classe social, pode-se dizer que a crise do novo coronavírus no Brasil tem cara de mulher preta e periférica e, muitas vezes, deficiente”.

O gênero atravessa a escola desde a sua criação e composição até a organização de suas relações. A análise de gênero no contexto da relação família-escola no Ensino Fundamental revela que o gênero não é uma categoria homogênea, e suas dinâmicas são atravessadas por múltiplos fatores e relações de poder. Quando nos referimos às mulheres envolvidas nessa relação, como professoras e mães, é importante considerar que suas experiências e posicionamentos são influenciados por diversos fatores, como classe social, etnia, orientação sexual e posição socioeconômica, entre outros, além do gênero em si. É fundamental considerar a interseccionalidade, ou seja, a interação entre diferentes sistemas de opressão e privilégios, para compreender as complexidades e as múltiplas formas de poder presentes nessa dinâmica. Portanto, a análise de gênero na relação família-escola deve levar em conta a não homogeneização da categoria mulher.

A discussão dos conceitos de feminilização e feminização é crucial para a reflexão a respeito da gererificação das escolas, de como essas questões influenciam a estrutura, a cultura e as práticas educacionais. A generificação não se limita apenas à feminilização da profissão docente, mas também à feminização de características atribuídas à educação em si. Para Yannoulas (2011) “feminização” e “feminilização” são conceitos distintos, porém complementares. A feminilização trata do significado quantitativo, “refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição da mão de obra em um determinado tipo de ocupação”. Já a feminização trata do significado qualitativo. Assim, o termo “refere-se às transformações em um determinado tipo de ocupação, vinculadas à imagem simbólica do feminino predominante na época ou na cultura especificamente analisadas” (YANNOULAS, 2011, p.283).

Os atravessamentos de gênero na educação estão na sua organização, no cuidado, sendo o magistério ainda visto como uma “extensão da maternidade”, sobretudo na Educação Infantil, onde se sobrepõe a maternagem à aprendizagem

das/os alunas/os (LOURO, 1997, p. 107). Miranda (2007) compreende a maternagem como um conjunto de cuidados dispensados ao bebê com o objetivo de atender às suas necessidades descritas como a "continência", que vai além do simples ato mecânico de segurar o bebê no colo. Portanto, envolve a sensibilidade da mãe ou da figura que exerce a função materna em decodificar e compreender as necessidades específicas do bebê, estabelecendo uma rotina que favoreça o crescimento, desenvolvimento e estabilidade emocional, bem como ofereça proteção à criança contra os perigos externos. Nesse sentido, a maternagem não se limita apenas ao vínculo biológico entre mãe e filho, mas também pode ser exercida por qualquer pessoa que exerça o papel de cuidador principal e responsável pelo bem-estar da criança.

Conforme Louro (1997, p.89), "é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino". Nesse sentido, as relações de gênero estão presentes no meio escolar a todo o momento, sendo observadas nas expectativas diferenciadas de desempenho, comportamentos, atitudes, modos de agir, brincadeiras e até nas formas de se vestir de seus alunos/as. Assim, conscientemente ou não, as distintas identidades de gênero são ensinadas às crianças desde a infância.

A família, a escola, a sociedade estabelecem divisões, atribuem rótulos, separam e definem de forma sutil ou violenta os sujeitos, segundo ditames de gênero. O casamento, a maternidade e o magistério, de acordo com Louro (1997), foram considerados como as verdadeiras carreiras das mulheres, de forma que qualquer outra profissão por elas exercida seria considerada como um desvio de tais funções sociais, supostamente naturais. Atuar como professora da Educação Infantil seria uma extensão do lar, das tarefas domésticas e da maternidade (CARVALHO, 1999), gerando uma pressão invisível sobre as mulheres, sobretudo as mães que são cobradas em suas funções dentro e fora do lar. Em vista disso, urge a reflexão sobre a temática das relações de gênero na formação docente e nas práticas pedagógicas para formar cidadãos e cidadãs para um mundo menos opressor e injusto.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é o principal instrumento para a construção de conhecimentos na contemporaneidade. É o motor que movimenta as inúmeras formas de interpretar e anunciar as diferentes realidades e fenômenos, sejam naturais ou sociais. Minayo (2016, p.16) define a pesquisa como “[...] a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”.

Ainda conforme a autora citada, “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2002, p.17). Nesse sentido, a pesquisa também se configura como “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo combinação particular entre teoria e dados” (MINAYO, 2000, p.23).

Nesse sentido, pesquisa foi realizada com autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) sob o Parecer nº 5.544.216 (ver Apêndice III) e a aplicação do questionário só foi realizada mediante o conhecimento e concordância firmada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual as mães consentiram em participar da pesquisa (ver Apêndice I).

Sendo a pesquisa atitude e prática, ela está numa relação de dependência com quem pesquisa. O processo da pesquisa também depende da percepção dos problemas, das intencionalidades e vivências do/a pesquisador/a, desde a escolha e aplicação dos métodos e instrumentos até as interpretações do material empírico produzido no percurso metodológico. O produto final da pesquisa combina as habilidades teóricas, experiências e posições de quem pesquisa e o material levantado:

O modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. É, certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições-de-sujeito que ocupamos, pelas oportunidades e encontros que tivemos e temos (LOURO, 2007, p.213-214).

Desse modo, para compreender as implicações das tarefas escolares no cotidiano de mulheres-mães e na relação família-escola, assumo primeiramente minha subjetividade enquanto pesquisadora em formação, sem me afastar do processo de objetivação que também faz parte da produção de conhecimento. Tenho ciência de que, enquanto pesquisadora da Educação, me “cabe a alta responsabilidade de construir o próprio conhecimento” (TRIVIÑOS, 2009, p.105) e, nesse processo de pesquisa, aprendi com o campo e com os sujeitos.

4.1 Lócus e sujeitos da pesquisa

A escola lócus da pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Erika Kethllen Andrade Barbosa, principal escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Bernardino Batista/PB localizada na zona urbana do município e que atende ao maior número de alunos e alunas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Atualmente, a escola possui 12 professores/as e 242 alunos/as matriculados/as (Censo Escolar, 2022), distribuídos em turmas regulares e três turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). São cerca de 150 famílias atendidas nos turnos matutino e vespertino, residentes em todas as localidades do município, já que, como estratégia para diminuir as turmas multisseriadas, é a única escola do município a atender o alunado do 5º ano do Ensino Fundamental.

A escolha dessa escola se dá pela minha implicação de mãe de criança matriculada na escola e professora da rede municipal de ensino a quase 20 anos, cuja experiência é atravessada pelas constantes cobranças, angústias e desencontros que marcam a relação família-escola.

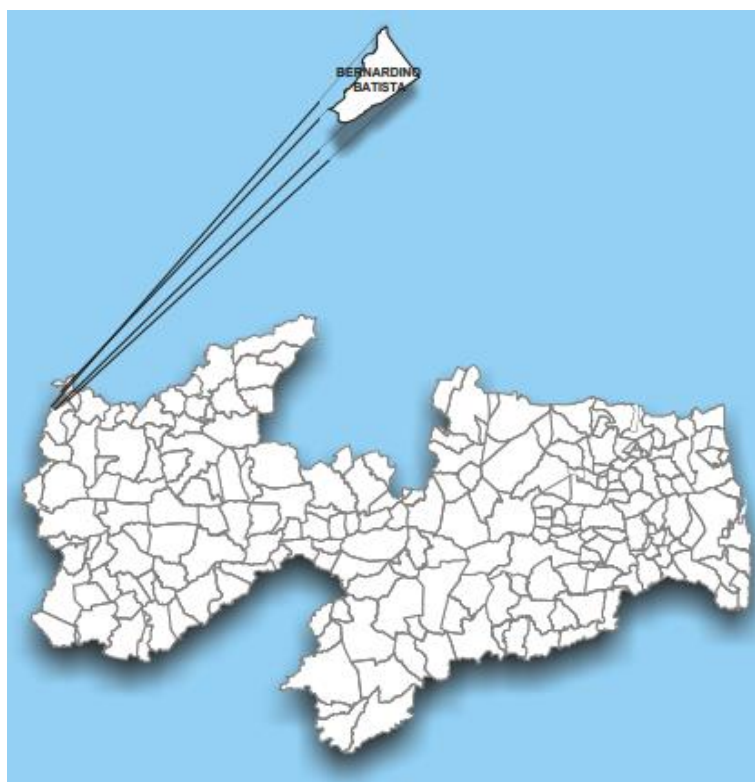
Mesmo não sendo professora daquela unidade de ensino e estando de licença durante a realização do trabalho empírico (período de fevereiro de 2022 a abril de 2023), acredito que essa implicação com a escola, por um lado facilitou o contato e a comunicação com a equipe gestora e pedagógica, bem como com as mães, mas por outro lado pode ter influenciado algumas respostas, como a opinião delas sobre o tipo de relação que mantém com a escola.

O município de Bernardino Batista (Figura 1), localizado no sertão da Paraíba, a 553 km da Capital, tem área de 51 km², 3.153 habitantes e Índice de

Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,552, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012)³.

Em contato prévio com a Secretaria Municipal de Educação e com a referida instituição escolar, tive acesso aos resultados de um levantamento extraoficial realizado no âmbito municipal em abril de 2020, na eclosão da pandemia, para identificar quais famílias possuíam equipamentos digitais (celular, tablet, computador) e conectividade para acesso e acompanhamento das atividades remotas, com vistas a estabelecer medidas para a continuidade do ano letivo nas escolas municipais.

Figura 1: Localização do município de Bernardino Batista - PB



Fonte: Ministério de Minas e Energia, 2005

Na EMEF Erika Kethllen Andrade Barbosa os resultados apontaram os aplicativos *Google Meet*⁴ e *WhatsApp*⁵ como meios mais viáveis para a realização do ensino remoto, sendo os recursos mais populares e acessíveis à maioria das

³ Para saber mais: [Aspectos Gerais | A cidade - Prefeitura Municipal de Bernardino Batista](#). Acesso em dezembro de 2022.

⁴ É uma plataforma de videoconferências gratuita do *Google*.

⁵ É um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*, muito utilizado no Brasil.

famílias, e devido à facilidade no que diz respeito à comunicação entre docentes e estudantes.

A escola também constatou que algumas famílias não possuíam acesso a nenhum tipo de equipamento digital, outras não dispunham de equipamentos digitais adequados e acesso à *internet* para o acompanhamento das atividades remotas, outras ainda possuíam apenas um aparelho celular a ser dividido entre todos os estudantes da casa, com o agravante de serem matriculados em escolas e horários diferentes.

A partir desses resultados, a escola traçou diferentes alternativas para se fazer presente na vida de cada estudante. Por meio do *WhatsApp*, os/as professores/as enviavam fotos, áudios, vídeos e mensagens instantâneas, tornando-se fundamentais para manter um elo de comunicação e a busca da construção do conhecimento. Alguns/mas professores/as e alunos/as – uma minoria, que possuía acesso e domínio dos equipamentos digitais – tiveram acesso a aulas pela plataforma *Google Meet*. Tanto as aulas mediadas pelo *WhatsApp* quanto pelo *Google Meet* tinham como suporte o livro didático. Para os/as estudantes que não possuíam acesso aos equipamentos digitais, a escola disponibilizou atividades impressas.

Dos 150 convites enviados, obtive o retorno de 149 participantes, especificamente, 134 mães, seis pais e nove familiares como avós, tio/a, irmão/ã. Para o corpus desta análise, considero as respostas das 134 mães de alunos/as matriculados/as na EMEF Erika Kethllen Andrade Barbosa, sujeitos de interesse desta investigação.

Apesar das crianças/estudantes estarem no centro do ensino remoto, as mulheres-mães foram/são as mais impactadas durante a pandemia do COVID-19-19. Daí, justifica-se o interesse por investigar as experiências vividas e relatadas pelas mulheres-mães/responsáveis pelas crianças, a respeito do período de ensino emergencial remoto.

4.2 Procedimentos e instrumentos

O procedimento de produção do material empírico foi desenvolvido por meio da aplicação de questionários digitais com as mães/responsáveis, sujeitos desta pesquisa. A escolha do questionário se deu pela possibilidade de alcance de um grande número de sujeitos (GIL, 2008; CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011). Gil (2008,

p.122) define o questionário “como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.”

O autor supracitado discorre sobre as vantagens do questionário, em confronto com outras técnicas de coleta de dados, entre elas a facilidade de atingir um grande número de respondentes, independente da localidade em que o/a participante esteja, o baixo custo, em especial no caso dos questionários *online*, a possibilidade de garantia de anonimato nas respostas, a liberdade para escolher o melhor momento para responder, assim como a autonomia para responder livre da influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador.

O questionário desta pesquisa foi elaborado com 19 perguntas fechadas e duas abertas, construído e aplicado na plataforma *Google Forms*. Além do fácil acesso e manuseio, tanto para a pesquisadora quanto para as respondentes, a plataforma Google Formulários é gratuita e oferece a possibilidade de exportação dos dados para leitura e interpretação.

No quadro abaixo apresento as questões contidas no questionário, que foi aplicado tanto no formato *online*⁶ quanto no formato impresso para os pais-mães/responsáveis que não conseguiram acessar o formato digital. Uma versão respondida, e não identificada, do questionário pode ser encontrada no Apêndice II. A maioria das questões são prioritariamente de múltipla escolha, de forma a otimizar o tempo de resposta. Apenas duas questões são abertas intencionando saber a profissão das respondentes e possibilitar acrescentarem algo considerado importante, mas que não tenha sido contemplado no questionário.

O questionário foi dividido em três seções: perfil da família; experiência/domínio da família com a tecnologia durante a pandemia; e a relação com a escola e o/a professor/a, totalizando 22 questões.

Na primeira seção, estavam perguntas sobre as características gerais da família: faixa etária, profissão, grau de escolaridade, quem é a pessoa responsável pelo sustento da família e a renda mensal familiar, ou seja, questões que objetivavam compreender o perfil das famílias participantes.

⁶ Link da versão final do questionário:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdcydL84q6Atd_vBL8ipsJE9X5NQrnoPqxEWN03m4r0skVM0g/viewform?usp=sf_link.

A segunda seção continha perguntas a respeito da experiência/domínio e dificuldade da família com a tecnologia durante a pandemia, como equipamentos com acesso à *internet*, a quantidade de crianças sob a responsabilidade das respondentes, como se deu a mediação das aulas remotas, quem geralmente acompanhava a criança nas atividades propostas pela escola e como aconteceu a realização das tarefas escolares pela criança durante esse período pandêmico.

Por fim, na terceira seção as perguntas se voltaram para a relação da família, no caso das mães/responsáveis, com a escola, contato com a escola, acolhimento, bem como quem é responsável pelo acompanhamento escolar das crianças, pelos serviços de casa, quem separa um tempo para acompanhar as tarefas e incentiva a criança a estudar e, finalmente, quem respondeu ao questionário.

Na seção referente ao acompanhamento e divisão das responsabilidades tanto na educação das crianças quanto nas tarefas domésticas, incluí a alternativa “Mais a Mãe do que o Pai do(a) aluno(a)” no intuito de captar a injusta divisão sexual do trabalho e a consequente sobrecarga das mulheres-mães.

Também foi realizado um questionário (com três questões) via áudio, acerca das implicações do ensino remoto na rotina das mães, com seis mães, tendo como critério a aceitação e disponibilidade em dar continuidade à pesquisa.

4.3 Coleta e análise do material empírico

Por se tratar de um município pequeno, pode-se contar com facilidade na divulgação e contato com as mães de Bernardino Batista. Meu primeiro contato para fins de coleta de dados se deu no mês de maio de 2022, por meio de visita à escola, para conversar com a equipe gestora, professoras e estudantes a fim de pedir colaboração com a pesquisa. Nessa visita, apresentei a proposta da pesquisa, bem como os objetivos a serem alcançados. A proposta foi aceita de imediato pela equipe gestora.

O segundo passo foi entrar em contato com as famílias, desta feita, por meio de uma carta convite que foi entregue a todos/as os/as estudantes. Tal instrumento continha a minha identificação, contato telefônico, objetivos da pesquisa, convite de participação e solicitação do número de telefone das mães/responsáveis que aceitassem participar da pesquisa, para que assim pudesse criar o grupo de *Whatsapp* para envio do questionário.

No dia seguinte voltei à escola para recolher o material. O passo seguinte foi a criação do grupo de *Whatsapp* onde foram inseridas 112 pais-mães/responsáveis pelos/as estudantes. Dei início, então, à divulgação da pesquisa diretamente com os sujeitos. Inicialmente me apresentei, expliquei os objetivos da pesquisa e, antes de enviar o link, gravei um vídeo através do aplicativo *Mobizen*, onde expliquei todas as questões. Por meio do grupo pude fazer maiores esclarecimentos no tocante à pesquisa, bem como dirimir dúvidas recorrentes.

Logo em seguida, enviei o *link* do questionário, com um pequeno texto explicativo. Num primeiro momento, foi enviado a 112 pais/mães/responsáveis por estudantes matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, me deparei com algumas dificuldades devido a alguns celulares não comportarem o aplicativo *Google* Formulários, situação resolvida com a disponibilização de questionários impressos.

Nesse ínterim, já tinha sido informada pela equipe gestora da escola de que algumas mães não possuíam aparelho celular, fato confirmado na devolução da carta convite. Um total de 8 pais-mães/responsáveis se disponibilizaram a participar da pesquisa desde que o questionário fosse disponibilizado no formato impresso.

Para atingir um número maior de participantes, voltei à escola, desta feita para conseguir o contato dos pais-mães/responsáveis sobre os quais alguns/as estudantes relataram esquecimento na entrega. De posse dos contatos, foi criado um segundo grupo, com 16 membros, onde foram repassadas as mesmas informações do primeiro.

É importante registrar que o instrumento ficou disponível no período de 5 de agosto a 5 de outubro de 2022. Os/as pais-mães/responsáveis que iam respondendo à pesquisa iam saindo dos grupos de modo a facilitar a comunicação com os/as demais, que permaneciam no grupo. Semanalmente, o *link* do questionário era reenviado no grupo acompanhado de uma mensagem reforçando o convite para participar da pesquisa. Na última semana do prazo, fiz contato com algumas mães/responsáveis que permaneciam no grupo, pelo número privado, ratificando o convite e a importância da participação na pesquisa.

Durante o período de 60 dias, recebi a devolutiva de 137 respostas via questionário *online* e 12 respostas via impresso, totalizando 149 devolutivas. As respostas impressas foram inseridas no formulário online objetivando gerar uma planilha única no Excel para facilitar para o tratamento dos dados.

Obteve-se um total de 134 mães, seis pais e nove respostas de demais familiares como avós, tio/a, irmão/ã. Tendo em vista alcançar os objetivos da pesquisa, foram analisados apenas os questionários respondidos pelas 134 mães.

As respostas foram divididas nos seguintes blocos de análise: i) Aspectos Socioeconômicos; ii) Evidências de sobrecarga das mães durante o período do Ensino Emergencial Remoto; e iii) relação com a escola.

Os dados foram tratados estatisticamente no Microsoft Excel e buscou-se apresentar uma análise descritiva e interpretativa para alcançar o objetivo de analisar as implicações das tarefas escolares no cotidiano de mulheres-mães e na relação família-escola no contexto do ensino remoto emergencial.

No mesmo grupo de WhatsApp utilizado para divulgar o primeiro questionário, perguntou-se sobre a aceitação e a disponibilidade de tempo e horário das mães para responderem algumas questões por áudio no intuito de aprofundar alguns pontos do questionário. Das mães que estavam no grupo, apenas 6 se disponibilizaram a dar continuidade à pesquisa. Em seguida foi marcado um horário para que o questionário fosse respondido. Tal instrumento continha três questões que iam sendo enviadas e respondidas em tempo real de acordo com o horário indicado por cada mãe, (ver apêndice IV).

A apresentação das falas destas seis mães é indicada por meio de pseudônimos para preservar suas identidades. Para tanto, adotei nomes de flores da Caatinga muito comuns no município de Bernardino Batista: Mandacaru, Jitirana, Canafístula, Mussambê, Mucunã e Cumaru.

A análise do material empírico é feita a partir de uma abordagem de caráter quanti-qualitativo e de análise descritiva e interpretativa, inspirada em Rosenthal (2014). De acordo com a autora, esse tipo de análise proporciona a investigação do novo, do desconhecido, a apreensão do sentido subjetivamente visado e a reconstrução do sentido latente, a descrição de ações e de contextos sociais, a partir dos significados que os atores sociais atribuem, dentro de um determinado contexto.

Ainda de acordo com a autora, a partir da análise descritiva interpretativa, e retomando o referencial teórico que embasa as análises ou as novas descobertas, torna-se possível dar sentido à interpretação (ROSENTHAL, 2014). Assim sendo, esse tipo de análise possibilita produzir inferências a respeito da realidade vivenciada pelas mães a partir de estruturas de interação e de dominação que são social e culturalmente construídas e reproduzidas.

A análise do material coletado inclui o estudo de contextos e experiências pessoais e sociais das mães, considerando a realidade por elas vivida, visando à aproximação da realidade investigada para possibilitar a construção de hipóteses e teorias sobre o objeto em questão.

Nesse sentido, a realidade vivida pelas mães batistenses é importante e precisa ser examinada, interpretada e compreendida pela interpretação a partir da visão de quem as conta. As experiências e o lugar de fala dessas mães não podem ser julgados simplesmente como verdadeiros ou falsos, mas devem-se buscar representações/interpretações integrais, na sua complexidade, e não simplesmente reduzidas a variáveis e estatísticas, para que seja possível uma compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado e proporcionar novas visões sobre uma realidade já conhecida.

4.4 Limitações

O uso de questionários como instrumento de coleta de dados apresenta algumas limitações, como aponta Gil (2008): exclusão das pessoas que não sabem ler e escrever, o que pode comprometer os resultados da pesquisa; impossibilidade de que o/a pesquisador/a auxilie os participantes da pesquisa em momento de dúvidas; impedimento de conhecer as circunstâncias em que foi respondido, entre outros aspectos que podem interferir na qualidade das respostas.

A principal dificuldade encontrada na utilização dos questionários *online* foi a exclusão das pessoas que não são alfabetizadas, que não possuíam acesso à *internet*, que não dominam essa tecnologia, ou ainda cujos celulares não comportavam o uso da plataforma utilizada.

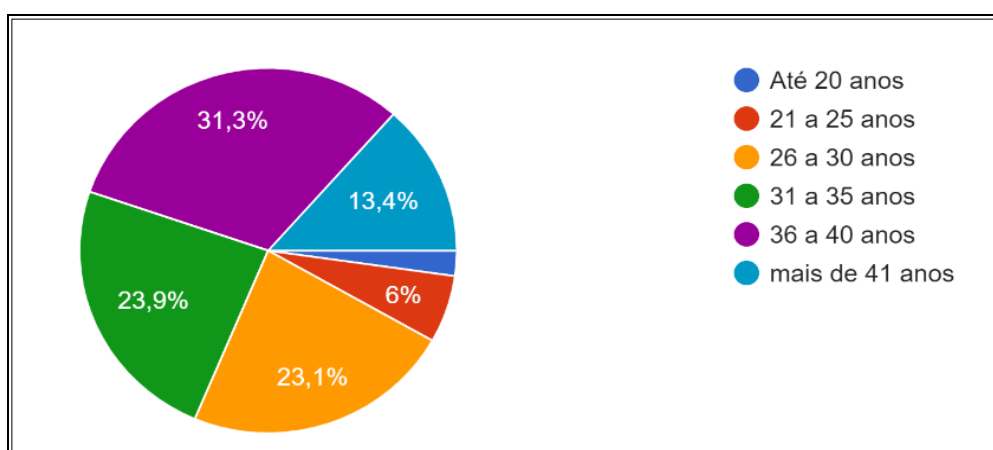
Quanto às/aos participantes que não possuíam celular ou cujos celulares não comportavam o uso do aplicativo, disponibilizei o questionário impresso. O prazo de devolução era discutido de acordo com o tempo e a disponibilidade de horários das participantes, todavia foi possível alcançar um alto número de participantes.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção trata da análise dos questionários aplicados e respondidos pelas mulheres-mães de estudantes da EMEF Erika Kethllen Andrade Barbosa, do município de Bernardino Batista. A aplicação do questionário junto aos familiares dos/as alunos/as contou com o retorno de 149 participantes, mais especificamente, 134 mães (89,9%), seis pais (4%) e nove familiares como avós, tio/a, irmão/ã (6%). Para o corpus desta análise, considero as respostas das 134 mães, sujeitos de interesse desta investigação.

A faixa etária das mães participantes foi levantada na questão 1 do instrumento aplicado. Verificou-se que se concentra, majoritariamente (78,4%), entre 26 e 40 anos. As demais têm mais de 40 anos (13,4%), e um pequeno grupo (6%) tem entre 21 e 25 anos, como mostra o gráfico 1.

Gráfico 1: Faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora

Um dado da faixa etária chama atenção: o fato de que 2,2% (3 participantes) têm menos de 20 anos de idade. Considerando que a escola em que o questionário foi aplicado atende crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (logo com mais de seis anos de idade), isso significa que essas mulheres foram mães ainda na adolescência, com pelo menos 14 ou 15 anos de idade. Cabe registrar que, de acordo com o último relatório da Organização das Nações Unidas (ONU, 2020), a taxa de fecundidade no Brasil entre meninas de 15 a 19 anos é de 62 a cada mil bebês nascidos vivos, acima da média mundial que é de 44 a cada mil. Neste caso, trata-se de mulheres que, não raro, precisaram interromper ou adiar suas próprias atividades escolares para se tornarem mães.

Como já indicado, as respostas aos questionários foram divididas em três seções, enfocadas a seguir: aspectos socioeconômicos, evidências de sobrecarga das mães e relação com a escola.

5.1 Aspectos Socioeconômicos

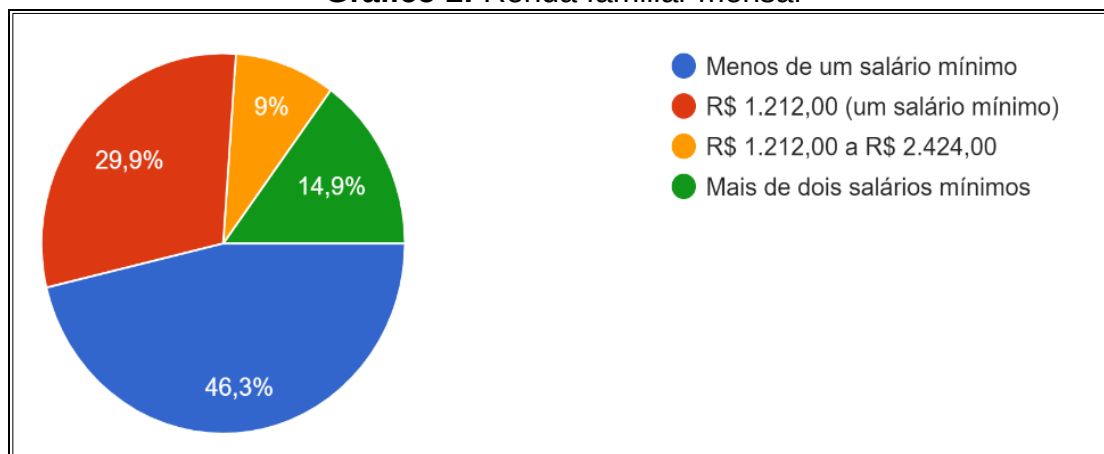
As respostas aos questionários revelam um cenário preocupante de mulheres e famílias em situação de pobreza, especialmente entre aquelas com menor escolaridade e maior número de filhos matriculados na referida escola, que enfrentaram a pandemia sem recursos para muitas atividades básicas, utilizando apenas um celular como meio de estudo para as crianças acompanharem as atividades escolares.

5.1.1 Impactos da renda, escolaridade, encargos financeiros e quantidade de filhos matriculados

Nesta seção trago a análise do primeiro bloco de questões do instrumento aplicado, especificamente sobre profissão, grau de escolaridade, grau de parentesco com o/a estudante (todas mães), responsabilidade pelo sustento da família e renda mensal familiar.

Como destaque, o gráfico 2 mostra a situação da renda familiar das participantes da pesquisa, verificando-se que grande parte das famílias, 46,3% (62), portanto quase a metade, sobrevive com menos de um salário mínimo mensal.

Gráfico 2: Renda familiar mensal



Fonte: Elaborado pela autora

Notam-se famílias se mantendo com uma quantia abaixo do mínimo necessário. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua (2019) e com a PNAD COVID-19-19 (2020), uma população que vive abaixo da linha de pobreza é aquela com renda disponível de US\$ 5,50 por dia, o equivalente a R\$ 486 mensais por pessoa em 2021. De acordo com o mesmo estudo, em dois anos (2019 a 2021), 9,6 milhões de pessoas tiveram sua renda comprometida e ingressaram no grupo de brasileiros que vivem em situação de pobreza (UNICEF, 2022).

Considerando que renda e escolaridade apresentam estreita relação, os demais dados deste bloco são articulados às faixas de renda: até um salário mínimo; um salário mínimo; entre um e dois salários mínimos; e mais de dois salários mínimos.

i) Mães com renda familiar inferior a um salário mínimo

No gráfico 2, observa-se que quase metade das participantes da pesquisa, precisamente 62 mães, declarou renda familiar inferior a um salário mínimo. A maioria delas, 69,4% (43), se sustenta por meio da agricultura, 11,3% (7), trabalham como autônomas e 6,5% (4), ocupam subempregos⁷ no setor público. Outras, sequer possuem atividade remunerada fora de casa 12,9% (5). Todas essas mulheres sobrevivem basicamente dos recursos provenientes de programas sociais como Bolsa Família e Auxílio Emergencial.

Importante destacar que o Programa Bolsa Família (PBF) se constituiu como uma das maiores políticas públicas de transferência de renda condicionada, com foco nas famílias, especialmente nas mulheres-mães, mais atingidas pela desigualdade social no país. O recebimento do benefício é condicionado ao cumprimento de alguns compromissos que visam estimular o acesso à educação, saúde e assistência social e tem as mães como principais responsáveis pelas ações do programa, haja vista que o benefício é concedido, via de regra, em nome das mulheres-mães. Com efeito, “as mulheres assumem diversos deveres com o Estado na manutenção e cuidado com a família, o que revela a percepção da mulher também como chefe da família” (SANTOS, 2022 p.26).

⁷ Trabalho informal e sem garantias realizado por as mães da pesquisa. Elas atuam como monitoras, merendeiras, auxiliar administrativo, com remuneração inferior a um salário mínimo ou um salário mínimo, que é dividido com outra pessoa.

Quanto à escolaridade, mais da metade delas, 53,2% (33), não chegou sequer a concluir o Ensino Médio, 45,2% (28) mães concluíram o Ensino Médio, e apenas uma (1,6%) uma, concluiu o Ensino Superior.

A responsabilidade financeira desse grupo de mulheres é alta, haja vista que 37,1% (23), dessas mães são as únicas responsáveis pelo sustento da família e 53,2% (33), dividem as despesas com o companheiro. Apenas em 6,5% (4) dessas mães declararam o pai da/s criança/s como principal provedor da casa.

Entre essas mulheres com renda familiar inferior a um salário mínimo, 75,8% (101) mães têm apenas um/a filho/a matriculado/a na escola e 24,2 % (33) têm 2 filhos ou mais. É importante frisar que essas mulheres podem ter outras crianças matriculadas em outras unidades educacionais, aumentando assim as dificuldades financeiras e de acompanhamento das atividades escolares dos/as filhos/as que, associadas ao trabalho doméstico e ao trabalho remunerado, resultam numa intensa sobrecarga, fator agravado durante o período pandêmico.

Acerca disso, cabe observar que a taxa de fecundidade entre as mulheres no Brasil está em declínio. Entre 1960 e 2000, a taxa de fecundidade total reduziu-se bruscamente de 6,28 para 2,38, caindo ainda mais entre 2000 e 2015, de 2,38 para 1,72 filhos/as por mulher (IBGE, 2018).

ii) Mães com renda familiar de um salário mínimo

O grupo de participantes que declarou renda familiar equivalente a um salário mínimo (R\$1.212,00, na época) corresponde a 29,9% do total, ou seja, 40 das 134 mães. Destas, apenas 25% (10) mães, (exercem alguma atividade remunerada: 5% (2), são trabalhadoras autônomas e 20% (8) dessas mães ocupam algum cargo no setor público, como merendeiras, secretárias escolares, monitoras, digitadoras e técnicas de enfermagem. Dentre as que não exercem atividade remunerada, 50% (20) delas se declararam agricultoras, 20% (8), são donas de casa e 5% (2) das mães são estudantes.

No que se refere à escolaridade dessas mães, 52,5% (21) delas concluíram o Ensino Médio, 17,5% (7) delas conseguiram concluir o Ensino Fundamental e 22,5% (9) delas não conseguiram sequer concluir o Ensino Fundamental. Apenas 7,5% (3) delas possuem curso superior. Tais dados indicam a necessidade de a escola considerar o nível de escolaridade das famílias, especialmente quando exerce uma postura de cobrança no acompanhamento escolar.

No que se refere à quantidade de filhos/as matriculadas na escola, foi possível verificar que 55% (22) das mães nessa faixa de renda familiar possuem apenas um/a filho/a ali matriculado/a e 45% (18) possuem dois ou mais.

Quanto às responsabilidades no sustento familiar, 50% (20) delas, dividem a responsabilidade financeira com os companheiros – esse grupo é composto por mulheres que se declararam donas de casa e agricultoras, e auxiliam na manutenção das despesas familiares por meio dos recursos provenientes dos programas sociais e/ou agricultura.

A outra metade tem um perfil mais variado no que se refere à participação na renda familiar: 17,5% (7) delas se declararam como as únicas responsáveis pelo sustento da família, ao passo que 27,5% (11) dessas mães declararam o pai da criança como único provedor da família e 5% afirmaram (2) mães declararam que suas famílias são mantidas por outros membros, como avós e/ou tios/as.

iii) Mães com renda familiar de um a dois salários mínimos

Apenas 9% das mulheres participantes da pesquisa declararam que sua renda familiar mensal situa-se na faixa de um a dois salários mínimos, precisamente 12 das 134 mães. Metade delas, 6 mães são funcionárias públicas: (2 professoras, 2 técnicas de enfermagem e uma Agente Comunitária de Saúde (ACS) e uma auxiliar de biblioteca); 16,7% (2) delas são agricultoras; 16,7% (2) são comerciantes; 8,3% uma mãe se declarou como dona de casa e 8,3% uma como estudante.

Quanto ao grau de escolaridade dessas mães, 66,7% (8) delas possuem o Ensino Médio, 25% (3) possuem Curso Superior e apenas 8,3% uma delas possui o Ensino Fundamental.

Sobre o número de filhos/as matriculados/as naquela escola, 83,3% (10) delas possuem apenas um/a filho/a e 16,6% (2) delas possuem dois filhos ou mais.

No que se refere às responsabilidades no sustento familiar, 75% (9), das mulheres deste grupo responderam que as responsabilidades financeiras são divididas com o pai; 8,3%, uma delas se declara como única responsável pelo sustento da família, 8,3%, uma delas declarou o pai como único responsável pelo sustento familiar e 8,3%, uma mãe declarou que a família é mantida por outros membros, como avós ou tios/as e/ou irmãos/as;

iv) Mães com renda familiar acima de dois salários mínimos

Apenas 14,9% das mulheres participantes, o que corresponde a 20 das 134 mães, declararam possuir renda familiar mensal acima de dois salários mínimos. Dentre elas, 75% (15) são professoras, 15% (3) delas se declaram agricultoras, 5% uma é enfermeira e 5%, a outra é Agente Comunitária de Saúde (ACS). No que diz respeito ao nível de escolaridade, destaco que esse grupo é o que possui maior escolaridade, sendo 80% (16) delas possuem especialização, 5% uma com curso superior completo e 15% (3) delas com Ensino Médio.

Neste grupo, a quantidade de mulheres com mais de um/a filho/a matriculado/a na escola também é menor, assim como nas faixas de renda familiar de um a dois salários mínimos e inferior a um salário mínimo: 85% (17) delas possuem um/a filho/a matriculado/a e apenas 15% (3) possuem dois ou mais.

A tabela abaixo destaca o grau de escolaridade, cruzado com número de filhos/as matriculados/as na escola pesquisada.

Tabela 1: Quantidade de filhos matriculados em relação à escolaridade das mães

Nível de escolaridade das mães	Quantidade de filhos matriculados							
	um filho/a		2 filhos/as		3 filhos/as		mais de 3 filhos/as	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Fundamental incompleto	18	13,4%	06	4,5%	02	1,5%	1	0,7%
Fundamental completo	07	5,2%	-	-	-	-	-	-
Médio incompleto	09	6,7%	06	4,5%	02	1,5%	-	-
Médio completo	31	23,1%	12	9,0%	02	1,5%	-	-
Superior completo	09	6,7%	-	-	01	0,7%	-	-
Superior incompleto	09	6,7%	02	1,5%	01	0,7%	-	-
Especialização	13	9,7%	03	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto às responsabilidades financeiras no sustento familiar, 85% (17) delas declararam que dividem a responsabilidade com o pai, 10% (2) delas declararam que o pai é o único responsável e 5%, uma delas se declarou como única responsável pelo sustento familiar. Chama atenção o fato de que a divisão das responsabilidades nas famílias que possuem renda mais alta é bem maior do que nas famílias que possuem renda mais baixa.

Esse bloco de questões sugere que a renda familiar, escolaridade, encargos financeiros, escolaridade, e quantidade de filhos/as matriculados/as, impactam as mulheres participantes de formas diferentes. As mulheres com renda familiar de menos de um salário mínimo trabalham como agricultoras e donas de casa, recebendo proventos de programas de assistência social como Bolsa Família, são as menos escolarizadas e as que têm mais filhos/as para acompanhar nas tarefas e na vida escolar como um todo.

Esse grupo também apresenta o maior percentual de mulheres como únicas responsáveis pelo sustento da família. O fenômeno da “feminização da pobreza” já é conhecido, haja vista as mulheres são “mais sujeitas ao trabalho informal, precarizado e ao desemprego” (BARROSO; GAMA, 2020 p. 87). Os estudos sobre pobreza e gênero têm enfatizado a dimensão cultural das relações de trabalho e procurado entender por que as mulheres ficam mais vulneráveis em contextos empobrecidos, pois culturalmente “a pobreza é condicionada pelo gênero e esse condicionamento está na base da dinâmica social e familiar que expõe as mulheres a situações de clara desvantagem” (VEGA, 2019, p.182).

É possível que as famílias que já viviam em situação precária anteriormente à pandemia, no caso de Bernardino Batista - PB, as mulheres pobres, da zona rural e da periferia, tenham tido o orçamento doméstico afetado, ou seja, diminuído, nesse período da pandemia, uma vez que a permanência das crianças em casa por mais tempo, devido ao fechamento das escolas, aumenta a demanda por gás, energia elétrica e alimentos, comprometendo até a segurança alimentar dessas famílias.

5.1.2 Condições e recursos para os estudos durante a pandemia

O bloco de questões tratado nesta seção (da 7 à 13 do instrumento aplicado), enfoca as condições da mãe e os recursos disponíveis em casa para os estudos da criança durante a pandemia: equipamento(s) com acesso à internet, quantidade de crianças sob sua responsabilidade estudando na escola, domínio das tecnologias, mediação das aulas remotas, quem geralmente acompanhava a criança nas atividades propostas pela escola, como aconteceu a realização das tarefas escolares pela criança durante esse período, principal dificuldade da criança em acompanhar as aulas remotas.

Para compreender como se deu a experiência/domínio da família com a tecnologia durante a pandemia foi perguntado às mães quais equipamentos com

acesso à internet a família possuía. A questão 7 permitia mais de uma alternativa para resposta e verificou-se que 97% das famílias têm o celular como aparelho mais acessível. Além do celular, 20,1% das famílias têm acesso também ao notebook e/ou computador; 7,5% das famílias não possuem acesso a nenhum tipo de equipamento digital – esse último grupo utilizava-se de atividades impressas como principal meio de acesso ao ensino emergencial remoto – e apenas 2,2% utilizam tablets.

Acerca desses dados, importa destacar que convergem com os dados coletados pela própria escola quando da decisão pelo ensino remoto emergencial, como informado anteriormente. A escola tinha realizado um levantamento questionando as famílias acerca da disponibilidade de aparelhos com acesso à internet, em que se constatou a existência de famílias que não possuíam nem aparelho celular, e de muitas famílias que possuíam aparelho celular, porém de baixa qualidade e memória insuficiente para comportar o nível de informações enviadas e a instalação de aplicativos necessários para assistir às aulas e devolver as atividades (*Whatsapp e Google Meet*). A escola também se deparou com famílias que possuíam um único aparelho celular, que era compartilhado entre duas ou mais crianças matriculadas em outras séries e/ou em outras unidades educacionais.

Não se pode esquecer que, além das desigualdades sociais entre as famílias, vivenciamos a desigualdade digital que interfere de modo determinante na vida escolar de milhões de crianças brasileiras, especialmente no município de Bernardino Batista - PB. Um dos piores impactos na educação durante a pandemia foi, sem dúvida, a desigualdade/exclusão digital vivenciada por estudantes do ensino básico, sobretudo aqueles/as pertencentes a grupos sociais mais vulneráveis.

Segundo dados da PNAD (IBGE, 2018), 20,9% dos domicílios brasileiros não têm acesso à *internet*, o que corresponde a cerca de 15 milhões de lares; em 79,1% das residências que têm acesso à internet, o celular é o equipamento mais utilizado, no entanto, muitas famílias compartilham um único equipamento. Outra pesquisa desenvolvida pela TICKids Online Brasil mediu o uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação por crianças e adolescentes de 9 a 17 anos usuárias de Internet no país. O resultado mostra que 11% dessas crianças e adolescentes não têm acesso à internet, o que corresponde a 3 milhões de pessoas, sendo que 1,4 milhão nunca acessou a rede (CETIC, 2019).

Ainda no que se refere às desigualdades educacionais, Reis (2020) lembra que nem todos/as os/as estudantes possuem os instrumentos e meios adequados para a sua integração digital e continuidade de estudos. Além disso, o fato de ter

acesso, não significa que tenham condições de utilizar as plataformas e meios digitais utilizados nas aulas, sem contar as questões referentes a moradia (local adequado de estudo) e apoio familiar, condições mínimas para a manutenção de um processo significativo de aprendizagem.

Perguntadas sobre o domínio para acessar e interagir com os equipamentos digitais auxiliando nas tarefas escolares, na questão 9, 59% (79), das mães respondentes declararam possuir facilidade no manejo dos aparelhos, 34,3% (46), pouco domínio e 5,8% (8), não possuem nenhuma familiaridade com as mídias digitais. Ou seja, 40,1% (54) das mães declararam ter domínio insuficiente das ferramentas digitais para orientar e auxiliar as crianças nas atividades escolares. Destaco que 20,1% (27) das participantes têm escolaridade no nível de Ensino Fundamental incompleto e isso dificulta o manejo adequado das mídias no sentido de ajudar as crianças de modo adequado.

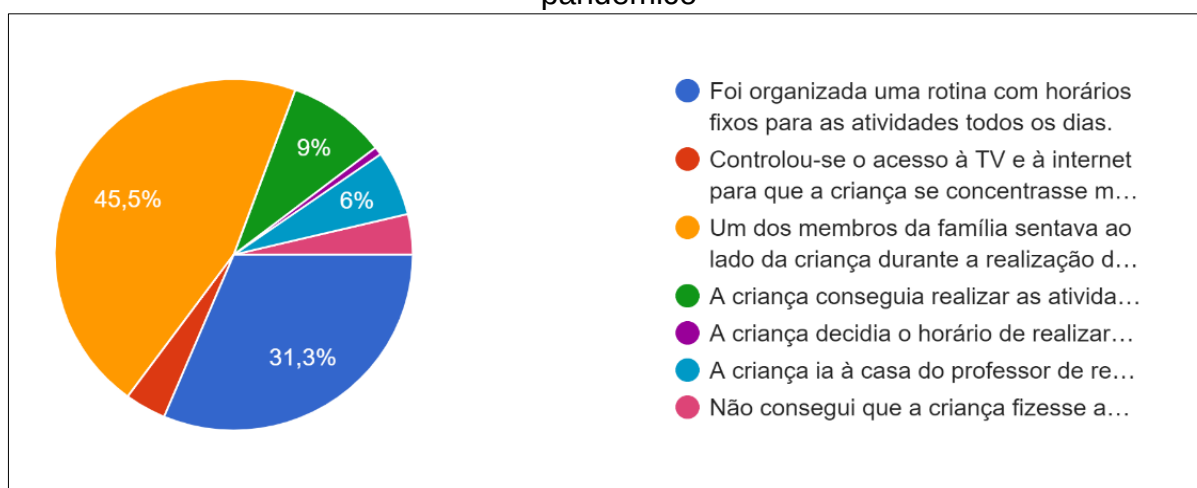
Acerca da mediação das aulas remotas, a questão 10 permitia mais de uma alternativa para resposta. Assim, 83,6% (112) das participantes indicaram que as professoras enviaram áudios/vídeos explicando os conteúdos e as tarefas – esse grupo de participantes indicou o aparelho celular e o aplicativo *WhatsApp* como principal meio de mediação do ensino remoto. Além disso, 73,2% (98) das participantes indicaram que as professoras enviaram atividades para serem realizadas no livro didático e/ou atividades impressas, porém algumas não possuíam aparelhos celulares e outras possuíam aparelho, porém de baixa qualidade e não comportava a quantidade de informações enviadas e a instalação dos aplicativos. Soma-se a isso a falta de conexão adequada para assistir às aulas/vídeos online. Algumas famílias utilizavam pacotes de dados móveis, outras ainda precisavam compartilhar internet com vizinhos/as.

Apenas 53,9% das mães responderam que as crianças conseguiram assistir aulas ao vivo pela plataforma *Google Meet*; e/ou fazer uso da plataforma *Google Formulários* e compartilhamento de respostas das tarefas por meio do *WhatsApp*. E 11,9% das participantes, estas dentre as mães de maior escolaridade, mencionaram que as crianças tinham aulas de reforço particulares e 23,9% responderam que os/as alunos/as iam à escola de 2 a 3 vezes por semana para receber atividades impressas e serem orientados pelas professoras. Esse grupo é composto por crianças não possuíam acesso a nenhum equipamento digital com internet e também não tinham quem os/as ajudasse nas tarefas escolares.

Cabe reconhecer e valorizar o empenho significativo das escolas e, principalmente, das professoras, que buscaram atender às crianças que não estavam fazendo a devolutiva das atividades virtuais e/ou impressas. Tal realidade aponta os entraves e limites do ensino emergencial remoto, que requer, além de outras coisas para sua execução, “a posse dos materiais necessários, a organização de um espaço adequado para estudos dentro de casa e o acompanhamento de familiares que, por diferentes motivações [...] não estava sendo possível de ocorrer em algumas famílias” (MACEDO, 2021, p.273).

A questão 12 tratou de como aconteceu a realização das tarefas escolares, durante o período de aulas remotas. Como ilustrado no gráfico 3, 45,5% das participantes indicaram que um dos membros da família sentava ao lado da criança durante a realização das atividades para acompanhá-la e/ou orientá-la; 35,1% disseram que foi organizada uma rotina com horários fixos para as atividades todos os dias; 9% apontaram que as crianças possuíam autonomia para realizar as atividades sozinhas ou pediam ajuda apenas quando tinham dúvidas; 6% indicaram que as crianças possuíam professor/a de reforço para auxiliar/orientar na realização das atividades; e 3,7% das mães admitiram não conseguiram fazer com que a/as criança/as realizasse/em as tarefas escolares.

Gráfico 3: Realização das tarefas escolares pela criança durante o período pandêmico



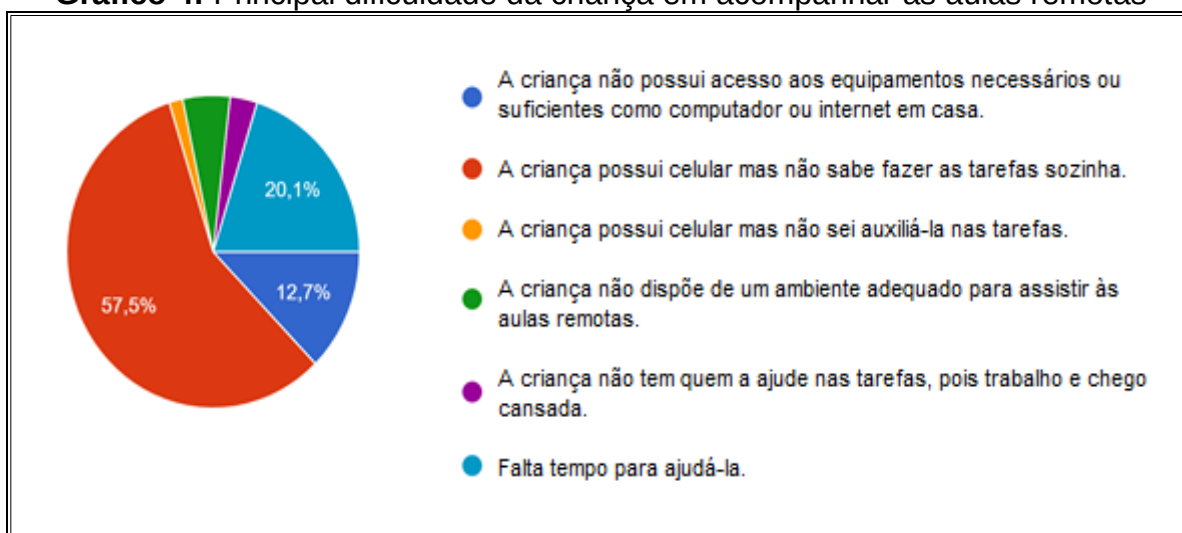
Fonte: Elaborado pela autora

Importante salientar que eram as próprias mães o membro da família que sentava ao lado da criança durante a realização das atividades, para acompanhá-la e/ou orientá-la. Isso indica a importância do nível de escolaridade dessas mães, haja vista que a instrução dos pais/mães pode interferir no desenvolvimento escolar de

seus filhos/as, pois implica “na transmissão de saber para os filhos no momento de colocá-los para estudar e auxiliar nas tarefas propostas pela escola” (FREIRE, ROAZZI E ROAZZI (2015, p. 35).

Quando perguntadas sobre a principal dificuldade da criança no que concerne ao acompanhamento das aulas remotas, na questão 13, as respostas das mães, que podem ser visualizadas no gráfico 4, indicaram principalmente a falta de autonomia das crianças e a falta de tempo das mães para ajudá-las: 12,7% (17), responderam que as crianças não possuem acesso a equipamentos, como celular ou computador com internet em casa, entretanto, a maioria 57,5% (77), mães apontaram que, mesmo dispondo de celular, as crianças não conseguem desenvolver as tarefas sozinhas e 20,1% (27), indicaram que falta tempo para ajudar os/as filhos/as nas tarefas. Outras respostas foram que não têm alguém que ajude as crianças nas tarefas, pois trabalham e chegam cansadas 3% (4) mães e que têm dificuldade em ajudar os/as filhos/as 1,5% (2) delas.

Gráfico 4: Principal dificuldade da criança em acompanhar as aulas remotas



Fonte: Elaborado pela autora

Tais respostas indicam que as principais dificuldades que as crianças enfrentaram no ensino remoto emergencial estiveram menos relacionadas com a falta de estrutura material, no caso das que não tinham aparelhos celulares, ou de um ambiente adequado em casa, do que com a falta de tempo e de domínio de conteúdo das mães para auxiliá-las, porque elas não sabem fazer as tarefas sozinhas e necessitam efetivamente de mediação docente, tarefa que recaiu sobre as mães.

5.2 Evidências de sobrecarga das mães

Esta última seção trata das evidências da sobrecarga das mães durante o ensino remoto emergencial e reúne as questões: quem geralmente acompanhava a criança nas atividades propostas pela escola no ensino remoto, quem acompanha os/as filhos/as na escola (participa das reuniões, ajuda nas tarefas de casa e tarefas remotas), quem é responsável pelos serviços de casa (fazer comida, limpar a casa, lavar a roupa etc.), quem respondeu ao questionário e quem separa um tempo para acompanhar as tarefas e incentiva a criança a estudar.

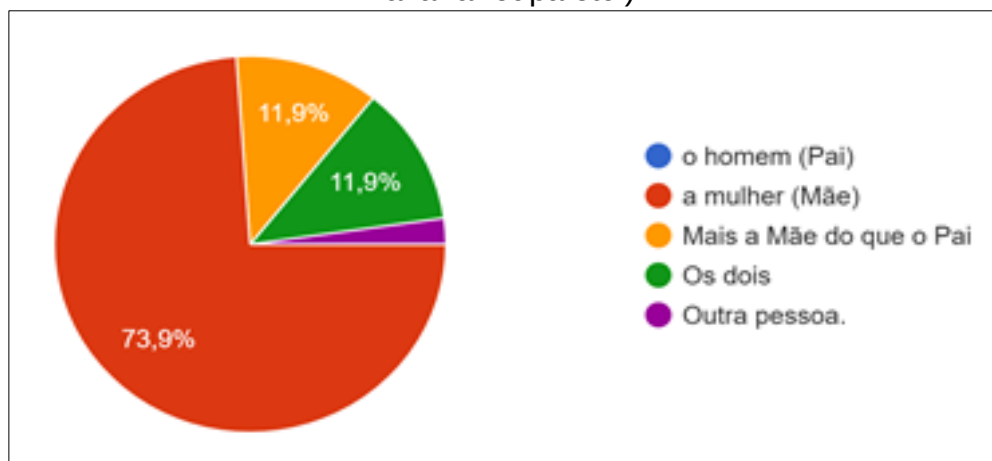
Questionadas acerca do acompanhamento dos/as filhos/as na escola (participação em reuniões e ajuda nas tarefas), na questão 17, verificou-se que 88,8% das participantes responderam que são elas, as responsáveis por esse acompanhamento e 9% citaram que a participação é mais delas do que dos pais. Somando esses dois grupos, tem-se que 97,8% das mães são responsáveis pelo acompanhamento da vida escolar dos/as filhos/as. Somente 1,5% apontou o pai como responsável e 0,7% os/as irmãos/ãs.

Perguntou-se também, quem costuma acompanhar/auxiliar as crianças especificamente na realização das atividades escolares e quem as incentiva à progressão nos estudos. Dentre as respostas, 63,4% indicaram que as mães assumem sozinhas essa responsabilidade, em 26,1% dos casos esse acompanhamento é feito pelo casal (pai e mãe) e em 6% dos casos se dá mais pela mãe do que pelo pai. Outras respostas foram: 3% para acompanhamento por irmãos/ãs e 0,7% por avós.

As respostas a esta questão e à anterior ratificam que as mulheres têm, de modo geral, as responsabilidades de acompanhamento da vida escolar dos/as filhos/as e de incentivo à progressão nos estudos, afinal, nenhum percentual foi atribuído apenas aos pais.

No que se refere à responsabilização pelas tarefas domésticas (limpar casa, cozinhar, lavar roupa, entre outras), as respostas podem ser visualizadas no gráfico 5.

Gráfico 5: Responsabilidade pelos serviços de casa (fazer comida, limpar a casa, lavar a roupa etc.)



Fonte: Elaborado pela autora

Somando as respostas de que as responsáveis são as mães e as respostas de que as mães são mais responsáveis do que os pais, tem-se que 85,8% das mulheres são quem, exclusiva ou prioritariamente, dão conta das tarefas domésticas. É muito pequeno o percentual de homens (11,9%) que dividem essas tarefas com as mulheres. Apenas 2,2% responderam que outras pessoas são responsáveis pelo serviço doméstico.

A divisão desigual do trabalho entre os sexos e a romantização da maternidade e do cuidado do lar como dom são construções sociais que naturalizam a ideia da aptidão natural da mulher para o desempenho de atividades domésticas e de manutenção da vida, quando de fato elas assumem muitas vezes o papel de chefes de família e provedoras do lar. Com a pandemia do COVID-19-19, mais uma incumbência a elas foi atribuída: serem professoras domiciliares dos/as filhos/as, na maioria das vezes sem o aparato físico, material e pedagógico necessário ao desenvolvimento de tal função. Assim,

Destaca-se a continuidade da lógica da divisão sexual do trabalho, com o agravamento da sobrecarga para as mulheres, as quais assumiram completamente a condução do processo educativo de seus filhos, muitas sem contar com o apoio de seus companheiros (ARAÚJO *et al.*, 2022, p. 11).

Os dados sinalizam diferentes responsabilidades assumidas por mães e pais no contexto familiar, onde as mulheres são responsáveis imediatas pelo cuidado com os filhos/as e, conseqüentemente, também pelo seu acompanhamento escolar, conforme discute Carvalho (2000). Nesse sentido, “as mulheres continuam sendo as

mais afetadas pelo trabalho não remunerado, principalmente em tempos de crise” (ONU MULHERES, 2020, p.1).

5.3 Relação com a escola

A relação das famílias, especialmente das mães, com a escola, foi abordada através das questões 14, 15 e 16, enfocando os momentos de contato com a escola, os impedimentos à participação nas reuniões de pais e o sentimento de acolhimento experimentado pelo membro da família.

Acerca da frequência e ocasiões em que as mães entram em contato com a escola (questão 14), a maioria delas 65,7%, que corresponde a 88 das mães o fazem sempre que sentem necessidade de conversar com a professora ou com outra pessoa da escola; 61,9% (83) delas comparecem à escola em dias de reunião com as famílias; 49,3% (66) delas quando alguém da escola entra em contato; e 6,7% (9) dessas mães iam à escola no momento de pegar as tarefas impressas durante a pandemia. Nesse quesito, importa destacar que um número significativo de mães mantém contato apenas quando solicitado pela escola.

As respostas apontam para um fenômeno interessante: o fato de que a maioria das mães procuram a escola quando sente a necessidade de conversar seja com a professora, seja com a equipe gestora. Outra parcela significativa comparece a escola para participar de reuniões ou em atender chamados. Esses dados apontam para existência de interesse mútuo em estabelecer vínculos efetivos entre família e escola.

Perguntadas sobre a possível ausência nas reuniões escolares na questão 15, verificou-se que 79,1%, 106 das 134 mães, disseram que comparecem à escola sempre que são convidadas; 10,4% (14) delas declararam que os afazeres domésticos as impediam de comparecer à escola no horário marcado; 9,7% (13) delas afirmaram não ser possível se ausentar do trabalho para participar das reuniões; e 0,7%, apenas uma afirmou não achar necessário participar das reuniões.

O fato de que a grande maioria das mães sempre comparece à escola quando solicitada revela que, “independentemente do contexto cultural, a família tende a participar e se envolver das mais variadas formas com a escola dos seus filhos e demonstram preocupação com o sucesso dos mesmos na escola” (SARAIVA-JUNGES; WAGNER, 2016, p. 115). Afinal, vale ratificar que são mães trabalhadoras que, em sua maioria, largam suas tarefas para atender ao chamado da escola.

Sabemos, pelo perfil socioeconômico e também pelos níveis de escolaridade apontados pelos dados empíricos da pesquisa, que essas mães pertencem a grupos sociais mais vulnerabilizados, que vivem uma intensa sobrecarga de trabalho dentro e/ou fora do lar, no entanto, mesmo passando por dificuldades, participam ativamente do acompanhamento de vida escolar de seus filhos/as.

Outro dado importante é que apenas 9,7% (13) delas não conseguem se ausentar do trabalho para participar das reuniões escolares. Considerando que 28% (38), das participantes têm emprego formal (como professoras, merendeiras, secretárias escolares, monitoras, digitadoras, técnicas de enfermagem e Agentes Comunitárias de Saúde), supõe-se que, em um município pequeno, como Bernardino Batista, onde as pessoas têm relações amistosas para além do espaço de trabalho, seja mais viável obter autorização de empregadores para participar das reuniões escolares.

Destaca-se a ausência de leis que normatizem a liberação dos pais/mães/responsáveis para participação em reuniões e/ou eventos escolares. Nos sites do Senado e da Câmara Federal é possível verificar a tentativa de alguns representantes do Poder Legislativo (deputados/as e senadores/as) de aprovar leis que incentivem e legalizem a participação da família na escola, a exemplo dos PL nº 620/2011, PL nº 4.138/2019 e PL nº 5.582/2019. Contudo, os projetos não foram ainda aprovados.

Quando questionadas sobre se se sentem ou não acolhidas pela escola (questão 16), verificou-se que 97,8% (131) das mães responderam que sim e apenas 1,5%, duas delas responderam que se sentem acolhidas quase sempre e que algumas vezes não conseguiu estabelecer contato com quem queria conversar. Esses dados apontam que a escola pesquisada mantém uma boa relação com as famílias/mães quanto à participação tanto nas visitas realizadas por essas mães, quanto nos momentos de reuniões, aumentando as chances de se alcançarem objetivos comuns.

Acerca das respostas dadas a essa última questão, há dois pontos a refletir. O primeiro é que, aparentemente, as mães não têm cobranças a fazer à escola e que minha hipótese inicial de cobranças mútuas não se confirma. As respostas sugerem que as mães são sobrecarregadas com as tarefas domésticas, trabalho fora de casa e acompanhamento de tarefas escolares, mas parecem satisfeitas com a contrapartida da escola. Na próxima sessão, apresento trechos de conversas com algumas mães que evidenciam tal sobrecarga. O segundo ponto é que talvez minha

implicação com a escola e contato cotidiano com as participantes da pesquisa tenham influenciado as respostas, haja vista que senti uma reserva das mães em mencionar dificuldades de comunicação da escola e citar as cobranças recebidas. É importante lembrar que as interações entre essas mulheres e a escola se dão em meio às relações de poder que, por mais que não tenham sido diretamente mencionadas, expõem as desigualdades principalmente de gênero e capital cultural e classe.

5.4 Reiteraões acerca das implicações do ensino remoto no cotidiano das mães e a questão da sobrecarga

Esta sessão trata de questionário aplicado com seis mulheres-mães acerca das implicações do ensino remoto no seu cotidiano e da sobrecarga vivida durante o período pandêmico. As respostas das mães convergem com aspectos já discutidos na literatura bem como com aspectos levantados nos questionários, haja vista que associam o ensino remoto à intensificação da sobrecarga familiar e doméstica das mulheres.

A primeira pergunta feita por áudio, foi sobre o que mudou na rotina delas durante o ensino remoto e se sentiram-se sobrecarregadas com o fechamento das escolas e a transferência do ensino para casa. Mães que tinham de conciliar seu trabalho com a nova tarefa de auxiliar o ensino remoto em casa, como Mandacaru, e necessitaram alterar suas rotinas, como Cumaru, além de aprender a utilizar as tecnologias, como a professora Mussambê e a técnica de enfermagem Mucunã:

Nem se compara, viu? O ensino remoto. Ave Maria! ... Muito sobrecarregado para gente, muito. Nem se compara com o de hoje na escola, presencial, nem se compara. Então... era muito difícil, porque era 3 pra ajudar a fazer as tarefas dos professores e tinha que ajudar meu esposo no mercado, tinha que trabalhar na loja e não tinha tempo suficiente para mim ajudar os meninos. Tinha que se virar nos 30. O tempinho que eu tinha... tinha que correr pra ajudar ele e tinha dia que nem conseguia fazer as tarefas com eles tudo. Tinha dia que atrasava e os professor me cobrando e tudo, mas o tempo não era suficiente para eu ajudar eles, porque era muita correria aqui, com loja, com o mercado, com a casa e tudo, minha amiga, não é brincadeira não. (Mandacaru, Comerciante).

Mudou tudo sim, muito sobrecarregada. Durante o ensino remoto mudou muito a minha rotina. Mudou em tudo: o horário de trabalho, de... das refeições, de dormir, mudou em tudo. Sim, eu me senti super, super sobrecarregada, né?" (Cumaru, Empregada Doméstica).

Durante o ensino remoto vivenciamos um período desafiador, uma mudança impactante no nosso dia a dia, tanto na vida profissional quanto na vida pessoal. Antes da pandemia tínhamos uma rotina tranquila, porém com a chegada do COVID-19-19, tivemos que nos adaptar a essa nova e triste realidade. Como profissional, tive que me reinventar, buscar novas metodologias tecnológicas mesmo diante das minhas limitações. Na condição de mãe, também não foi fácil, pois com dois filhos para também encarar a mesma realidade, utilizando-se dos mesmos mecanismos, me deixou muito sobrecarregada. (Mussambê, Professora)

Inúmeras mudanças, sem dúvidas, mas também muito aprendizado e novas ferramentas para utilizarmos a favor dos filhos. Senti sim, sobrecarregada, mas nada que não desse pra dar um jeito.” (Mucunã, Técnica de enfermagem).

Canafístula utilizou a ajuda de aulas de reforço e Jitirana, dona de casa, percebeu como é árdua a profissão docente:

Eu sempre tenho interesse de acompanhar a vida escolar dos meus filhos, ajudar nas tarefas e, como no período do ensino remoto foi bem complicado, para não atrasar quando voltasse presencial, eu coloquei eles numa aula de reforço. Eles participavam duas vezes na semana, já pra dar uma ajuda nesse sentido e também acompanhava eles à noite. Aí eu acredito que eles não se prejudicaram tanto. (Canafístula, Funcionária Pública).

Bom... é... mudou totalmente. Assim... minha rotina de casa aqui, porque agora eu teria que ter um momento pra ensinar as meninas. Eu como tenho três crianças, então... se tornou um pouco mais difícil e com certeza, sim: eu me senti bastante sobrecarregada. Aí a gente pode perceber o quanto é difícil, né? É árdua a profissão do professor porque tem a quantidade de alunos para ensinar e eu aqui em casa com três crianças me senti muito sobrecarregada e tive muita dificuldade, né? Mas eu acredito que a gente se saiu bem nessa... nesse ensino remoto. (Jitirana, dona de casa).

As narrativas das mães evidenciam que a relação família-escola, como aponta Carvalho (2000), ainda é sustentada pela tradicional divisão sexual do trabalho. Assim, a mulher/mãe/provedora do lar é obrigada a cumprir múltiplas jornadas de trabalho remunerado e doméstico, e ainda acompanhar, muitas vezes sozinha, a vida escolar e auxiliar as tarefas escolares dos filhos/as, o que se intensificou durante o período pandêmico.

As falas das mães trabalhadoras evidenciam a rotina pesada e repleta de afazeres e responsabilidades na esfera pública e privada, somados à responsabilidade de ensinar às crianças. Elas são incisivas em confirmar o quanto

estiveram sobrecarregadas e uma delas, Mandacaru, cita que além das cobranças do trabalho e da rotina desgastante, precisava lidar com as cobranças das professoras. Mesmo a mãe, Canafístula, funcionária pública, que conseguiu pagar aulas de reforço para os filhos, ainda precisou acompanhar as tarefas escolares à noite. Essas experiências revelam as desigualdades de gênero nas cobranças da escola e no que se espera das mães, bem como a inviabilização da jornada de trabalho das mulheres (NONATO et al., 2022).

Destaco também que as mães indicam que, apesar da sobrecarga, elas se sentiram satisfeitas com o próprio desempenho, com o dever cumprido, como aparece nas falas de três delas: Jitirana, Canafístula e Mucunã. A fala de Canafístula vai ao encontro com a revisão da literatura realizada durante a pesquisa. A mesma aponta que, mesmo sobrecarregadas, as mães se empenharam no aprendizado de novas técnicas, habilidades e estratégias para ajudar as crianças nas tarefas escolares, além do apoio e incentivo no momento das aulas remotas. Nesse sentido, (Sales, 2021, p.161) afirma que “é possível dizer, então, que a atuação das mulheres, apoiando a escolarização das crianças, às custas de sacrifícios pessoais, foi o que não deixou que o ano escolar fosse totalmente perdido para os(as) estudantes, em especial para os(as) mais novos(as)”.

A segunda pergunta foi sobre os sentimentos experimentados pelas mães ao ajudarem os/as filhos/as nas tarefas. Jitirana confessou o medo de não dar conta do desafio, mas, assim como Cumarú e Mussambê, experimentou satisfação, gratidão, utilidade, maior aproximação das filhas.

A princípio eu me senti assim... com medo. Será que... imaginando a questão, será que eu ia saber orientar bem? Mas, é... de uma forma geral, eu me senti grata por poder contribuir né? Mais de perto, né? Com a educação das minhas filhas. (Jitirana, dona de casa)

Apesar das dificuldades que eu encontrava sempre, eu me senti mais útil, né, mas participativa, mais próxima dela cada dia mais, foi uma experiência nova né, foi bom.” Cumarú, Empregada doméstica)

Mucunã e Mussambê destacaram a oportunidade de aprendizado e Madacarú ressaltou o desafio do trabalho docente:

Foi um desafio junto com um misto de aprendizado.” (Mucunã, Técnica de enfermagem).

No momento da realização das tarefas com meus filhos, buscávamos nos concentrar, focar e aprender, uma vez que se os deixasse à

vontade e muito informal, acabaria não atribuindo o valor necessário que a atividade merecia, nesse sentido, eu me sentia tranquila e pude perceber um resultado satisfatório com relação as tarefas.
(Mussambê, Professora).

Sei que os professores... Ensinar a muitos alunos não é fácil, porque eu, com três filhos, não foi nada fácil com tanta correria. Imagina pros professores que tem que ensinar vários alunos, sei que fácil não é.
(Mandacaru, Comerciante)

Canafístula, por sua vez, reforçou a sobrecarga vivenciada:

Então, no período da pandemia com ensino remoto, eu me senti muito sobrecarregada, porque eu tinha que sair logo cedo, eu e meu esposo para trabalhar, só voltávamos à tardinha. E meus filhos ficavam com minha mãe que é analfabeta e não conseguia acompanhar as atividades escolares dos meus filhos. Então, a minha disponibilidade era no meu horário de almoço ou à noite e sabemos que a noite não é um momento muito propício para aprendizagem da criança, então foi bem puxado, bem complicado. **(Canafístula, Funcionária Pública)**

Assim, as respostas continuam a reiterar a sobrecarga, apontam ainda o medo de não conseguir orientar as crianças adequadamente, o sentimento de desafio, as dificuldades para conciliar horários e organizar a rotina. As mães comparam seu trabalho com o das professoras e expressam valorização da docência; ao mesmo tempo, sentem que cumpriram o desafio que lhes tocou, ao mesmo tempo em que aprenderam.

Mesmo que algumas dessas seis mães estejam em situação ocupacional relativamente melhor, é importante lembrar os dados dos questionários sobre o perfil socioeconômico e os níveis de escolaridade das mães integrantes desta pesquisa: são pertencentes a grupos sociais vulnerabilizados, de baixo nível socioeconômico e de escolaridade, fator que interfere na aprendizagem da criança no momento de orientação e auxílio das tarefas escolares (ROAZZI E ROAZZI, 2015), principalmente no período pandêmico em que a escolarização foi quase totalmente atribuída à família. Contudo, todas elas, mesmo passando por dificuldades, se interessam e participam da vida escolar de seus filhos/as.

Segundo o relatório "Mulheres no centro da luta contra a crise da COVID-19-19", divulgado pela ONU Mulheres (2020), as mulheres são mais impactadas pela pandemia do COVID-19-19. Os dados constataam que elas são as mais afetadas pelo trabalho não remunerado, principalmente durante esse período em que as responsabilidades foram intensificadas. Devido à histórica e injusta divisão sexual do

trabalho, continuam sendo as principais responsáveis pelos cuidados, educação, acompanhamento escolar dos filhos/as, cuidado de idosos e doentes, para além das tarefas domésticas, que aumentaram consideravelmente. Madalozzo (2020) fala em um trabalho “invisível” que tem sido ainda mais exaustivo, pois, durante a pandemia, essas mães deixaram de contar com as redes de apoio como escolas e creches para mães trabalhadoras.

A terceira pergunta feita em áudio foi sobre o que elas mudariam acerca do ensino remoto emergencial, caso pudessem. As mães pesquisadas apontaram diversos problemas referentes à dificuldade de assumirem a mediação pedagógica e apoiarem as aulas remotas de vários/as filhos/as. Algumas enfatizaram a quantidade de tarefas, como Jitirana e Cumaru:

Eu acho que é a quantidade de atividades né, que são passadas? Porque como eu já mencionei, como é três crianças, a gente fica de uma forma mais sobrecarregada como eu já falei... com certeza, seria melhor diminuir o número de atividades. (Jitirana, dona de casa).

Eu mudaria... é... as atividades, para ser menos tarefa né, porque nem todos os pais conseguem ensinar os filhos em casa, tem uns que nem sabe ler e nem escrever, aí como é que ajuda com tanta tarefa para fazer, né?” (Cumaru, Empregada doméstica).

Uma mãe admitiu simplesmente que desejava que o trabalho de ensinar fosse feito pela professora e não por ela:

O que eu queria que fosse mudado era... as professoras fazer as tarefas com os alunos, entrar em vídeo e fazer com eles, não mandar as tarefas para as mães de família fazer. (Mandacaru, Comerciante)

Outras mães fizeram críticas metodológica/s, à extensão dos vídeos explicativos enviados pela professora e a falta de conexão com assuntos atuais:

Se pudesse mudar alguma coisa no ensino remoto eu mudaria a metodologia de ensino para aulas mais dinâmicas, visto que as aulas eram através de telas, onde eram gravados vídeos muito extensos e na maioria das vezes eles não se concentravam, não conseguia assistir todo aquele vídeo teórico. (Canafístula, Funcionária Pública).

Melhoraria os recursos tecnológicos e conectaria as aulas com assuntos atuais. (Mussambê, Professora).

Uma mãe se referiu à melhoria da segurança sanitária, talvez expressando o desejo de retorno às aulas:

Com a relação à escola, o que precisa melhorar eu acho que é a segurança. (Mucunã, Técnica de enfermagem).

Nesta etapa da pesquisa foi possível evidenciar as dificuldades enfrentadas por essas mães durante o ensino remoto emergencial, como por exemplo, o número excessivo de atividades enviadas pela escola, as dificuldades de acompanhar e auxiliar as crianças nas tarefas devido às suas outras atribuições ou à baixa instrução, e a metodologia de ensino remoto adotada pelas professoras, por exemplo, as aulas gravadas em vídeo, sem esquecer outro grande entrave do ensino remoto que afetou as demais mães: a falta de aparelhagem tecnológica e de rede para que todos/as os/as alunos/as pudessem estudar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No novo cenário mundial decorrente da pandemia do COVID-19, a relação entre escola e família foi estreitada e intensificada, haja vista as novas atribuições transferidas à família. Se antes a família já era cobrada na participação e auxílio nas tarefas de casa, durante o ensino remoto emergencial passou a ser inteiramente responsabilizada pela mediação pedagógica, orientação e explicação dos conteúdos do currículo escolar em casa, substituindo a atuação docente. No contexto da tradicional divisão sexual do trabalho e desigualdade de gênero, isso afetou sobremaneira as mulheres-mães, que são as principais ou únicas responsáveis pelas tarefas de casa, de cuidado e educação dos/as filhos/as, especialmente as trabalhadoras.

Tendo como pano de fundo as minhas implicações pessoais e políticas, e referências dos Estudos Culturais da Educação, Estudos Feministas e de Gênero, a presente pesquisa investigou as implicações das demandas escolares no cotidiano das mulheres-mães e na relação família-escola no contexto do ensino remoto emergencial.

Os resultados obtidos a partir da análise do material empírico permitiu a descrição do perfil socioeconômico das 134 mulheres-mães que participaram da pesquisa. Quanto à renda familiar, quase metade das participantes situa-se na faixa inferior a um salário mínimo e apenas 14,9% acima de dois salários mínimos; no que se refere às suas profissões, metade é agricultora, 26,1% ocupam cargos de provimento público (professoras, técnicas de enfermagem, monitoras, secretárias escolares, merendeiras e agentes de saúde), 10,4% são donas de casa e 8,2% autônomas (comerciantes, manicures, cabelereiras). Quanto à escolaridade, um terço possui Ensino Médio completo, 9% Ensino Superior incompleto, 6,7% Ensino Superior completo e 11,9% especialização, o que totaliza 61,2%. Assim, embora a maioria das mães pertençam a grupos sociais vulnerabilizados, considerando-se a renda, sua escolaridade revela os avanços conquistados pelas mulheres brasileiras em décadas recentes. Entretanto, elas padecem de intensa sobrecarga de trabalho dentro e fora do lar.

Assim, as dificuldades das mães em orientar e apoiar seus filhos e filhas nas atividades escolares estão entre os principais desafios enfrentados para a realização de atividades pedagógicas durante a pandemia. As atividades remotas, no contexto do ensino emergencial, evidenciaram ainda mais as desigualdades sociais,

econômicas, educacionais e de gênero no acompanhamento da educação escolar dos/as filhos/as, tarefa que é histórica e culturalmente desempenhada pelas mulheres. Com o ensino remoto a carga da família, especificamente das mães, a rotina exaustiva de trabalho materno se acentuou. Além do trabalho doméstico, elas tiveram de atuar diretamente na escolarização dos/as filhos/as resultando em sobrecarga física e mental.

Um aspecto destacado nos dados se refere às condições em que aconteceram os estudos dos/as alunos/as durante a pandemia, em casa. No que se refere a equipamento com acesso à internet, 97% das famílias usavam o celular e apenas 20,1% (27), tinham notebook ou computador, ao passo que 7,5% das famílias não possuíam acesso a nenhum tipo de mídia digital, valendo-se de atividades impressas. Sobre o domínio das mídias digitais, 59% das mães declararam facilidade no manejo das mídias.

É importante destacar que nem todas as famílias que participaram desta pesquisa contam com pai e mãe – várias são compostas apenas de mães e filhos, outras de avós ou tios/as. Nesse contexto, a sobrecarga das mulheres-mães no acompanhamento das tarefas escolares foi confirmada pelas respondentes. Em suma, essa sobrecarga decorre de não ter tempo, nem base teórica e didática, decorrente da baixa escolaridade e falta de formação docente, nem competência no manejo dos recursos tecnológicos para o auxílio nas tarefas escolares, remotas ou impressas dos/as filhos/as.

A sobrecarga materna durante o ensino emergencial remoto também foi confirmada pelas seis mães que se dispuseram a realizar a entrevista por áudio: em geral, elas tiveram suas atividades intensificadas; junto com as tarefas de cuidado e o trabalho produtivo (remoto ou não), elas assumiram a mediação do ensino remoto e tornaram-se professoras domiciliares dos filhos/as, na maioria das vezes sem o aparato físico, material e o conhecimento didático/pedagógico necessário para o desenvolvimento de tal função.

Todavia, a pandemia da COVID-19-19 possibilitou rever e ressignificar a relação família-escola, já que tornou o ambiente familiar a única possibilidade viável para a aprendizagem formal dos/as alunos/as e as famílias mediadoras desse processo, fato que aproximou ainda mais a família da educação dos filhos e filhas, e possibilitou ainda a valorização do trabalho docente, apontando a necessidade do fortalecimento da parceria entre família e escola.

Um importante aprendizado que emerge das reflexões apresentadas é a necessidade de reconhecer a diversidade e a heterogeneidade que permeiam a categoria "mulher", especialmente quando se trata das cobranças e explorações que ocorrem entre mulheres, professoras e mães, já que mulheres podem cobrar e explorar umas às outras, muitas vezes reproduzindo os padrões e expectativas de comportamento estabelecidos pela sociedade.

Assim, podem surgir reflexões e novas indagações e discussões acerca da relação família-escola e suas implicações de gênero e classe social e sobre a comunidade escolar. A pesquisa em tela vem contribuir para essas discussões durante o contexto pandêmico, já que a realidade das mães batistenses se assemelha com a de tantas mães brasileiras: mães de baixo nível socioeconômico e baixa escolaridade, que não possuem capital cultural nem conhecimento pedagógico suficiente para fazer a mediação do processo educativo dos/as filhos/as.

Tendo passado o período de ensino remoto e voltado à “normalidade”, há sequelas que precisam ser tratadas e amenizadas com relação à aprendizagem dos/as alunos/as. Nesse sentido, é necessário um novo olhar para a relação entre família e escola numa perspectiva mais colaborativa e mais justa. Espero que os resultados aqui apresentados possam contribuir para novas leituras e compreensões a respeito dessa temática, bem como para o delineamento de estratégias de diálogo, considerando o ponto de vista das mães.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. Desigualdades e pandemia de COVID-19: contribuições para o debate sobre as particularidades socio-históricas, educacionais e das juventudes do Brasil. **Dialogia**, n. 39, p. 20612, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20612>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ANTUNES, Brenda Cristina; CIRÍACO, Klinger Teodoro. Numeramento em contextos culturais de aprendizagem de crianças: interações com as mães nas atividades remotas durante a pandemia. **Ensino da Matemática em Debate**, v. 8, n. 2, p. 40-57, 2021. Disponível em: numeramento em contextos culturais de aprendizagem de crianças | Ensino da Matemática em Debate (pucsp.br). Acesso em: 20 mar. 2022.

ANTUNES, Brenda Cristina; CIRÍACO, Klinger Teodoro; DOS SANTOS, Francieli Aparecida Prates. " Falo para guardar 8 na cabeça e contar nos dedinhos o restante": estratégias de resolução de problemas adotadas pelas famílias durante a pandemia. **Revista BOEM**, v. 9, n. 18, p. 67-84, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/18959>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ARAÚJO, Denise Conceição Garcia *et al.* Percepções sobre o ensino remoto-domiciliar durante o isolamento físico: o que as mães têm a nos relatar?. **Saúde e Sociedade**, v. 31, p. e 200877, 2022. Disponível em: www.scielo.org/article/sausoc/2022.v31n1/e200877/ Acesso em: 20 mai. 2021.

BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARROSO, Hayeska Costa; GAMA, Mariah Sá Barreto. A crise tem rosto de mulher: como as desigualdades de gênero particularizam os efeitos da pandemia do COVID-19 para as mulheres no Brasil. **Revista do CEAM**, v. 6, n. 1, p. 84-94, 25 ago. 2020. Disponível em: <http://www.rlbea.unb.br/jspui/handle/10482/39554>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação Masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **PORTARIA Nº544, DE 16 DE JUNHO DE 2020**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 jun.2020., Ed 114, Seção 1, Página 62. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CABRAL, Francisco; DÍAZ, Margarita. Relações de gênero. In: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; Fundação Odebrecht. **Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Rona Ltda, 1998. p. 142-150. Disponível em: [Texto Relacoes Genero \(adolescencia.org.br\)](http://adolescencia.org.br). Acesso em: 15 de fev.2021.

CÂNDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1987.

CAPORAL, B. R., Cortes, M. D. F., Costa, L. B., Amaral, M. J., Santos, S. H., Dicetti, A. S., Amaral, K. R., Rodrigues, D. M., Soares, R. M. **Romantização da maternidade: reflexões sobre gênero**. Anais do XXII Seminário Institucional de Ensino, Pesquisa e Extensão. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais.pdf>. Acesso em: 15 de fev.2021.

CARNEIRO, Terezinha Féres-; MAGALHÃES, Andrea Seixas. Conjugalidade dos pais e projeto dos filhos frente ao laço conjugal. **Família e casal: efeitos da contemporaneidade**, v. 1, p. 111-121, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. Xamã, 1999.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre Família e Escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 143-155, jul. 2000. Disponível em: www.scielo.br/j/cp/a/HT5GHGQWRRjKW85grgV3vdd/abstract/?lang=pt . Acesso em: 15 fev. 2020.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, jan./abr. 2004a. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/a/JNLJq3pYNjKfxLDj5B75rHN/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 fev. 2020.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Modos de Educação, Gênero e Relações Escola-Família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004b. Disponível em: www.scielo.br/j/cp/a/nz4YCKY5vtkF8NKYSsVHWTr/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 fev. 2020.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Da família na escola à escola no lar: notas sobre uma polêmica em curso. **Roteiro**, v. 45, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S217760592020000100207&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 15 fev.2022.

CARVALHO, Maria Eulina P. de; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Revista Estudos Feministas** (UFSC. Impresso), v. 23, p. 119-136, 2015. Disponível em:

www.scielo.br/j/ref/a/vgg89zFb8MWp4YHHbXZBTVc/abstract/?lang=pt . Acesso em: 15 fev.2021.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012. Disponível em: [EVIDENCIAS 7.pdf \(diaadia.pr.gov.br\)](#). Acesso em: 10 mar. 2022.

CHECHIA, Valéria Aparecida; ANDRADE, Antônio dos Santos. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 10, p. 431-440. Disponível em: [carvalho 2005.www.scielo.br/j/epsic/a/r3MLHMxkrKL9xPfwfRBHq7K/abstract/?lang=pt](#) Acesso em: 10 mar. 2020.

CÚNICO, Sabrina Daiana; ARPINI, Dorian Mônica. Família e monoparentalidade feminina sob a ótica de mulheres chefes de família. **Aletheia**, n. 43-44, 2014. Disponível em: [Família e monoparentalidade feminina sob a ótica de mulheres chefes de família | Cúnico | ALETHEIA \(ulbra.br\)](#). Acesso em: 05 mai. 2022.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FELIX, Jeane. Estudos Culturais e os Estudos de Gênero. Diálogos, aproximações e distanciamentos. In: GONÇALVES, C. C.; ANDRADE, F. C. B. (Orgs). **Pelas frestas**: pesquisas em Estudos Culturais da Educação. Curitiba-PR: CRV, 2019. p.19-27.

FONSECA, Claudia L. W. "Olhares antropológicos sobre a família contemporânea". In: ALTHOFF, Coleta Rinaldi, ELSÉN, Ingrid, NITSCHKE, Rosane G. (Org.). **Pesquisando a família**: olhares contemporâneos. Florianópolis: Papa-livro Editora, 2004, p. 55-68.

GALVÃO, Lize Borges. Mãe solteira não. Mãe solo! Considerações sobre maternidade, conjugalidade e sobrecarga feminina. **Revista Direito e Sexualidade**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: [MÃE SOLTEIRA NÃO. MÃE SOLO! CONSIDERAÇÕES SOBRE MATERNIDADE, CONJUGALIDADE E SOBRECARGA FEMININA | Revista Direito e Sexualidade \(ufba.br\)](#). Acesso em: 25 abr. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Atlas, 6. ed. São Paulo. 2008.

GLIDDEN, Rosina F. Comunicação Família e Escola: tensões e desafios. **REVISTA FAED - UNEMAT**, v. 29, p. 159-174, 2018. Disponível em: DOI/10.30681/21787476.2018.29.159174. Acesso em: 10 jul. 2022.

GROSSI, Marcia Goretti Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza Minoda; FONSECA, Renata Gadoni Porto. Impacto da pandemia do COVID-19 na educação:

reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 150-170, 16 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/53672>. Acesso em: 12 de mai. 2021.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. 2.ed. Trad. Tomaz T. da Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSFRAN, Fernanda; MUNIZ, Ana Guimarães Correa Ramos. Maternagem e COVID-19-19: desigualdade de gênero sendo reafirmada na pandemia. **Diversitates International Journal**, v. 12, n. 2, p. 26-47, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD 2019**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais>. Acesso em: 02 jun. 2021

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais>. Acesso em: 02 jun. 2021

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua 2018**.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Segunda Edição. Publicações de 2019 a 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em: 02 dez. 2021

INSTITUTO PENÍNSULA. Relatório de pesquisa: **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil**. 2020. Estágio intermediário, maio de 2020a. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wpcontent/uploads/2020/05/COVID-1919_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A91405-1.pdf . Acesso em: 24 de ago. de 2020.

KOBELINSKI, Milena. **Feminização da pobreza e famílias monoparentais: reflexões sobre os impactos dessa relação na vida das mulheres-mães**. Orientadora: Ms. Elizabete Bertele. 2020. 131 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020.

LAGUNA, Thalyta Freitas dos Santos et al. Educação remota: desafios de pais e docentes na pandemia. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, p. 393-401, 2021. Disponível em:

www.scielo.br/j/rbsmi/a/PGF37qhRQP9HYFH5TSv89zR/abstract/?lang=pt. Acesso em: 02 set. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 816-840, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783>. Acesso em: 02 fev. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever. **Educação, Sociedade e Culturas**, v. 1, n. 25, p. 235-245, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. in: DEL PRIORE, Mary. História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p. 443-481

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 34, p. 262-280, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2021.

MACHADO, Monica Sapucaia; BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins; DE ANDRADE, Denise Almeida. As mulheres e as tarefas de cuidado no contexto da pandemia de COVID-19-19 no Brasil. **Revista da Faculdade Mineira de Direito**, v. 24, n. 47, p. 183-206, 2021. Disponível em: [AS MULHERES E AS TAREFAS DE CUIDADO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19-19 NO BRASIL | Revista da Faculdade Mineira de Direito \(pucminas.br\)](https://www.pucminas.br/revista-da-faculdade-mineira-de-direito). Acesso em: 02 set. 2021.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Amélia do Rosário Santoro. Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do parecer 05/2020. **Olhar de professor**, v. 23, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68464195020/68464195020.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

MEIRELES, Fabrina da Silva; TEIXEIRA, Solange Maria. As diversas faces da família contemporânea: conceitos e novas configurações. **Informe econômico (UFPI)**, v. 31, n. 1, 2014. Disponível em: [As diversas faces da família contemporânea: conceitos e novas configurações | INFORME ECONÔMICO \(UFPI\)](https://www.ufpi.br/informe-economico). Acesso em: 05 mai. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 20ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, *et al.* O desafio do conhecimento-pesquisa qualitativa em saúde. In: **O desafio do conhecimento-pesquisa qualitativa em saúde**. 2000. p. 269-269.

MIRANDA, Maria Aparecida; DE SOUZA MARTINS, Marilza; MARIA, A. **Maternagem: quando o bebê pede colo**. Núcleo de Apoio à Pesquisa em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro, 2009.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza; CAVALCANTE, Társo Ribeiro Cavalcante. Cultura Digital E Recursos Pedagógicos Digitais: Um Panorama da Docência na COVID-19-19. **Revista Práxis Educacional** v.17, n.45, p. 1-25, abr./jun. 2021. Disponível em: [Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na COVID-19-19 | Práxis Educacional \(uesb.br\)](#). Acesso em: 14 jul. 2022.

NORONHA, Maressa Maelly Soares; PARRON, Stênio Ferreira. A evolução do conceito de família. **Revista Pitágoras**, v. 3, n. 3, p. 1-21, 2012. Disponível em: [20170602115104.pdf \(uniesp.edu.br\)](#). Acesso em: 14 jul. 2022.

OLIVEIRA, Ana Silvia Gonçalves de. **Os efeitos da participação ativa da família na educação: Os Desafios Família-Escola para o Ensino e Aprendizagem no Ensino Fundamental Menor do Município de Poção de Pedras-Maranhão-Brasil**. 2021. Dissertação de Mestrado em Educação. Maranhão. 2021

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 27, p. 99-108, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2022.

PEREIRA, Maria Gouveia. **Percepções de justiça na adolescência: A escola e a legitimação das autoridades institucionais**. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Portugal), 2004.

PEREIRA, Rodrigo da Cunha. Princípios fundamentais e norteadores para a organização jurídica da família. **Universidade Federal do Paraná–UFPR CURITIBA**, 2004.

PIMENTA, Denise. Pandemia é coisa de mulher: Breve ensaio sobre o enfrentamento de uma doença a partir das vozes e silenciamentos femininos dentro das casas, hospitais e na produção acadêmica. **Tessituras: Revista de Antropologia e Arqueologia**, v. 8, n. 1, p. 8-19, 2020. Disponível em: periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/tessituras/article/view/18900/11446. Acesso em: 03 jul. 2022.

PIRROLAS, Olga Alexandra Chinita; CORREIA, Pedro Miguel Alves Ribeiro. Profissão, família e educação—conciliação da tripla jornada: uma questão de políticas e práticas organizacionais ou uma questão de sexo? **Revista da FAE**, v. 23, n. 1, p. 7-22, 2020. Disponível em: [Profissão, Família e Educação – Conciliação da Tripla Jornada: uma questão de políticas e práticas organizacionais ou uma questão de sexo? | Pirrolas | Revista da FAE](#). Acesso em 03 ago. 2022.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, V. 9, N. 2, p. 303-312, 2005. Disponível em:

SciELO - Brasil - Em busca de uma compreensão das relações entre família escola
Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. Acesso em: 10 ago. 2020.

REIS, Diego dos Santos. Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. **Olhar de professor**, v. 23, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15592>. Acesso em: 10 mar. 2022.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antonio dos Santos. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 16, p. 385-394, 2006. Disponível em: www.scielo.br/j/paideia/a/K5qbmTLsHXMcCj7PDvH3rRK/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 jul. 2020.

ROOS, Márcia Sabrina Roos de. **Escola e famílias**: interação necessária para o desenvolvimento integral da criança. 2020. (Monografia) Curso de Pedagogia. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul. 2020.

ROSENTHAL, Gabriele. (2014). **Pesquisa Social Interpretativa: Uma Introdução**. Traduzido do alemão por Tomas da Costa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 5 ed.

ROVADOSKY, Diogo Nelson; AGOSTINI, Camila Chiodi. Ensino remoto e educação a distância: algumas definições importantes para aplicação em tempos de pandemia. **EducEaD-Revista de Educação a Distância da UFVJM**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2021. Disponível em: <http://revista.ead.ufvm.edu.br/index.php/eduque/article/view/14>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SALES, Ana Luiza Honorato de. **“Eu sou mãe, não sou professora”**: mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19-19. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Boitempo Editorial, 2020.

SANTOS, Francieli Aparecida Prates et al. # fiqueemcasa – perspectivas de famílias sobre o auxílio em tarefas escolares de matemática durante a pandemia de COVID-19-19. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1sup, 2020.

SANTOS, Francieli Aparecida Prates dos; CIRIACO, Klinger Teodoro; STOFEL, Natália Sevilha. #fiqueemcasa? Perspectivas de famílias sobre o auxílio em tarefas escolares de matemática durante a pandemia de COVID-19-19. **Práxis**, p. 195 - 205, 03 nov. 2020. Disponível em: revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3388. Acesso em: 10 jul. 2021.

SARAIVA-JUNGES, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, p. s114-s124, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.21333>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SCOTT, Joan. (2017). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, 20(2). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 04 de ago. de 2022.

SCHMIDT, Leide Mara. A desconhecida dinâmica da escola. In: RIBAS, M. H. (Org.). **Formação de professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

SILVA, Joasey Pollyanna Andrade; DO CARMO, Valter Moura; RAMOS, Giovana Benedita Jaber Rossini. As quatro ondas do feminismo: lutas e conquistas. **Revista de Direitos Humanos em Perspectiva**, v. 7, n. 1, p. 101-122, 2021.

SILVEIRA, Sidnei Renato, et al. O Papel dos licenciados em computação no apoio ao ensino remoto em tempos de isolamento social devido à pandemia da COVID-19-19. **Série Educar-Prática Docente**, v. 40, p. 35, 2020. Disponível em: https://poisson.com.br/livros/serie_educar/volume40/Educar_vol40.pdf#page=35. Acesso em: 05 mar. 2023.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, v. 17, n. 30, p. 110-118, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>. Acesso em: 04 de ago. 2021.

SOUZA, Marina e Castro; SCRAMINGNON, Gabriela. Crianças, tecnologias e atividades não presenciais no contexto da COVID-19-19. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 10, n. 22, p. 629–659, 2020.

Disponível em: periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1257 . Acesso em: 15 fev. 2022.

STREY, Marlene Neves; DA SILVA NETO, João Alves; HORTA, Rogério Lessa. **Família e gênero**. EDIPUCRS, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 2019.

TOMAZINHO, Pedro. Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. **SINEPE/RS**, Porto Alegre, 17 abr. 2020. Disponível em: [Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar | Notícias | SINEPE/RS \(sinepe-rs.org.br\)](https://sinepe-rs.org.br/noticias/remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar). Acesso em: 28 maio. 2021.

VARANI, Adriana; SILVA, Daiana Cristina. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i229.627>. Acesso em: 28 maio. 2020.

VEGA, Ania Pupo. Pobreza feminina desvendando suas raízes. **TEL Tempo, Espaço e Linguagem**, v. 10, n. 2, p. 177-200, 2019. Disponível em: [Pobreza](#)

feminina desvendando suas raízes | TEL Tempo, Espaço e Linguagem (uepg.br). Acesso em: 10 abr. 2023.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SECO, Carlos. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação–RBIE**, n. 28, pág. 1013-1031, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10313>. Acesso em: 04 jun. 2022.

WOLFF, Cristina Scheibe et al. Pandemia na necroeconomia neoliberal. **Revista Estudos Feministas**, v. 28, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n274311>. Acesso em: 04 jun. 2021.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou feminilização?: apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, v. 11, n. 22, p. 271-292, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4054571>. Acesso em: 10 abr. 2022.

ZANELLO, Valeska. **Dispositivo materno e processos de subjetivação: desafios para a psicologia**. In: ZANELLO, V.; PORTO, M. (Org.). Aborto e (não) desejo de maternidade(s): questões para a psicologia. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016. p. 103-122.

APÊNDICE I



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)

Prezado(a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA**,

A pesquisadora **MARIA DE FÁTIMA DA SILVA** convida você a participar da pesquisa intitulada “**TAREFAS REMOTAS NO COTIDIANO DE MULHERES-MÃES E A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**”. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões, segundo as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizada pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária. Ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

A pesquisa tem como **objetivo principal**: Analisar as implicações das tarefas escolares no cotidiano de mulheres-mães e na relação família-escola no contexto do ensino remoto emergencial. Os **objetivos específicos** são: i) descrever o cotidiano de mulheres-mães com relação ao acompanhamento das tarefas remotas da escola no contexto do ensino remoto emergencial; ii) compreender a percepção das mães acerca das relações escola-família e da

importância do acompanhamento escolar pela família, destacando o momento da pandemia/ensino remoto; iii) identificar as principais dificuldades encontradas pelas mulheres-mães para acompanhar e auxiliar os/as filhos/as nas tarefas remotas.

Metodologia da Pesquisa

A metodologia que será utilizada consiste na aplicação de um **questionário online**, após um contato prévio com as participantes que possuem meios digitais e questionários impressos para os participantes que não possuem.

Riscos às Participantes da Pesquisa

Os riscos previstos para as participantes são restritos a algum eventual desconforto na abordagem devido a traumas por perdas de entes queridos ou relacionadas ao medo iminente da morte, invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário, interferência na vida e na rotina dos sujeitos e medo de repercussões eventuais. Neste sentido, reitero meu compromisso de estar a sua inteira disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Caso surjam algumas dessas situações citadas como risco, medidas serão tomadas no que se refere à garantia de: I - sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; II - acesso a um ambiente em local reservado que proporcione privacidade durante a coleta de dados e liberdade para não responder questões constrangedoras; III - uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento da participante e obtenção apenas de informações necessárias à pesquisa; IV - explicações necessárias para responder às questões. V – liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte dos pesquisadores; V - não divulgação da imagem; VI - condições de acompanhamento e orientação durante a realização da pesquisa e divulgação dos resultados.

Benefícios às Participantes da Pesquisa

Os benefícios da pesquisa vão além da mera identificação do problema existente, buscando o estudo aprofundado da temática para que resultem novas descobertas e estratégias, trazendo, assim, retorno social no que se refere à geração de conhecimento necessário para entendimento, melhoria ou solução da problemática em questão, propiciando, nesse sentido, benefício direto para toda a comunidade de uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Bernardino Batista - PB.

Informação de Contato da Responsável Principal da Pesquisa

Pesquisadora: Maria de Fátima da Silva - Fátima Batista

Mestranda - UFPB

E-mail: maria.fatima2@academico.ufpb.br

Telefone: (83) 9.9999-0098

Endereço e Informações de Contato do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - UFPB

Cidade Universitária Campus I - Setor Humanístico - Bloco III - João Pessoa.

E-mail: ppge.sec@gmail.com (serviços para estudantes e professores)

Telefone: (83) 3216-7140

Homepage: <http://ufpb/ce.br/ppge>

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CCS/UFPB

Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba

Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Telefone: +55 (83) 3216-7791

Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h.

Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsuf>

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinado pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

Bernardino Batista - PB, 10 de julho de 2022

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da pesquisa

Assinatura, por extenso, do(a) Pesquisador(a) Responsável pela
pesquisa

APÊNDICE II

Quadro 3:
Questionário para aplicação com pais-mães/responsáveis.

1- Faixa etária
2- Profissão
3- Grau de escolaridade
4- Grau de parentesco com o/a estudante
5- Responsável pelo sustento da família
6- Renda mensal familiar
7- Qual(is) equipamento(s) com acesso à internet a criança tem?
8. Quantidade de crianças sob sua responsabilidade estudando nesta escola.
9- Domínio com as tecnologias
10- Durante a pandemia, como se deu a mediação das aulas remotas?
11- Durante a pandemia, quem geralmente acompanhava a criança nas atividades propostas pela escola?
12- Como aconteceu a realização das tarefas escolares pela criança durante esse período pandêmico?
13- Qual a principal dificuldade da criança em acompanhar as aulas remotas?
14- Em que momentos você entra em contato com a escola?
15- Caso você não tenha participado, assinale os motivos que impediram sua participação na reunião de pais.
16- Você se sente acolhida(o) quando vai à escola?
17- Quem acompanha os/as filhos/as na escola (participa das reuniões na escola, ajuda nas tarefas de casa e tarefas remotas)?
18- Quem é responsável pelos serviços de casa (fazer comida, limpar a casa, lavar a roupa etc.)?
19- Quem respondeu ao questionário?
20- Quanto ao auxílio à criança, quem separa um tempo para acompanhar as tarefas e incentiva a criança a estudar para que ela tenha um futuro melhor?
21- Você tem algo a acrescentar, alguma coisa que considera importante e não foi contemplada no questionário? Obrigada!

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE III**QUESTIONÁRIO I COM AS MULHERES-MÃES**

Prezada Mãe/Responsável,

Eu me chamo MARIA DE FÁTIMA DA SILVA. Sou estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) e estou pesquisando sobre as implicações das tarefas escolares no cotidiano de mulheres-mães e na relação família-escola no contexto do ensino remoto emergencial. Peço-lhe, por gentileza, que responda ao questionário de pesquisa. Adianto que sua identidade não será revelada. Sinta-se à vontade para respondê-lo de forma sincera. Leia cada questão com atenção e responda de acordo com sua percepção. No caso de dúvidas, entre em contato pelo Telefone/WhatsApp (83) 9.9999-0098.

Agradeço a sua colaboração.

PERFIL FAMILIAR**1- Faixa etária**

- () Até 20 anos
- () 21 a 25 anos
- () 26 a 30 anos
- () 31 a 35 anos
- () 36 a 40 anos
- () Mais de 41 anos

2- Profissão?

3- Grau de escolaridade

- () Ensino Fundamental I incompleto
- () Ensino Fundamental I completo
- () Ensino Fundamental II incompleto
- () Ensino Fundamental II completo
- () Ensino Médio incompleto
- () Ensino Médio completo
- () Ensino Superior incompleto
- () Ensino Superior completo

☐ Especialização

4- Grau de parentesco com o/a estudante

☐ Mãe de aluno(a)

☐ Pai de aluno(a)

☐ Tia(o) de aluno(a)

☐ Avó(ô) de aluno(a)

☐ Irmã(o)

☐ Outro _____

5- Responsável pelo sustento da família?

☐ Apenas o pai

☐ Apenas a mãe

☐ O pai e a mãe

☐ Outros parentes, avós/irmãos/tios

☐ Os membros da família estão desempregados

6- Renda Mensal familiar

☐ Menos de um salário mínimo

☐ R\$ 1.212,00 (um salário mínimo)

☐ R\$ 1.212,00 a R\$ 2.424,00

☐ Mais de dois salários mínimos

EXPERIÊNCIA/DOMÍNIO DA FAMÍLIA COM A TECNOLOGIA DURANTE A PANDEMIA

7- Qual(is) equipamento(s) com acesso à internet a criança tem? Pode marcar mais de uma alternativa.

☐ Celular

☐ Computador/notebook

☐ Tablet

☐ Outro _____

8. Quantidade de crianças sob sua responsabilidade estudando nesta escola.

☐ Só 1 criança

☐ 2 crianças

☐ 3 crianças

☐ 4 ou mais crianças

9- Sobre o domínio com as tecnologias, você pode afirmar que:

- ☐ Tenho facilidade em acessar as mídias digitais.
- ☐ Tenho pouco domínio para acessar as mídias digitais.
- ☐ Não sei acessar as mídias digitais.

10- Durante a pandemia, como se deu a mediação das aulas remotas? Pode marcar mais de uma alternativa.

- ☐ A escola e o/a professor/a enviaram áudios/vídeos explicando os conteúdos.
- ☐ A escola e o/a professor/a enviaram atividades para serem realizadas no livro didático e/ou atividades impressas.
- ☐ O/a professor/a deu aulas ao vivo pelo Google meet.
- ☐ A escola e o/a professor/a utilizaram plataformas já existentes como o Google Drive e Google formulário.
- ☐ A escola e o/a professor/a enviaram atividades impressas para serem realizadas em casa.
- ☐ Durante a pandemia os alunos iam uma/duas vezes por semana para a escola para fazer as tarefas.
- ☐ A criança tinha aulas de reforço particulares.

11- Durante a pandemia, quem geralmente acompanhava a criança nas atividades propostas pela escola?

- ☐ A Mãe do(a) aluno(a)
- ☐ Mais a Mãe do que o Pai do(a) aluno(a)
- ☐ O Pai do(a) aluno(a)
- ☐ A(O) Tia(o) do(a) aluno(a)
- ☐ A(O) Avó(ô) do(a) aluno(a)
- ☐ A/O Irmã(o)
- ☐ A criança tinha aulas de reforço particulares.

12- Como aconteceu a realização das tarefas escolares pela criança durante esse período pandêmico?

- ☐ Foi organizada uma rotina com horários fixos para as atividades todos os dias.
- ☐ Controlou-se o acesso à TV e à internet para que a criança se concentrasse mais no momento das atividades.
- ☐ Um dos membros da família sentava ao lado da criança durante a realização das atividades para acompanhá-la e/ou orientá-la.
- ☐ A criança conseguia realizar as atividades sozinha e pedia ajuda apenas quando tinha dúvida.
- ☐ A criança decidia o horário de realizar as atividades.
- ☐ A criança ia à casa do professor de reforço para realizar as atividades.
- ☐ Não consegui que a criança fizesse as atividades em casa.

13- Qual a principal dificuldade da criança em acompanhar as aulas remotas?

- ☐ A criança não possui acesso aos equipamentos necessários ou suficientes, como computador ou internet em casa.
- ☐ A criança possui celular mas não sabe fazer as tarefas sozinha.
- ☐ A criança possui celular mas não sei auxiliá-la nas tarefas.
- ☐ A criança não dispõe de um ambiente adequado para assistir às aulas remotas.
- ☐ A criança não tem quem a ajude nas tarefas, pois trabalho e chego cansada.
- ☐ Falta tempo para ajudá-la.

RELAÇÃO COM A ESCOLA E O/A PROFESSOR/A**14- Em que momentos você entra em contato com a escola?**

Você pode responder mais de uma alternativa.

- ☐ Sempre que alguém da escola entra em contato comigo.
- ☐ Sempre que sinto necessidade de conversar com a professora ou outra pessoa da escola.
- ☐ Quando vou à escola para buscar as tarefas.
- ☐ Nas reuniões com as famílias (reunião de pais).
- ☐ Outro. Qual? _____

15- Caso você não tenha participado, assinale os motivos que impediram sua participação nas reuniões de pais.

- ☐ Não foi possível ser liberada do trabalho para estar nas reuniões.
- ☐ No horário marcado estava com afazeres domésticos que me impediam de participar.
- ☐ Não achei necessário ir à escola.
- ☐ Sempre vou quando sou chamada.

16- Você se sente acolhida(o) quando vai à escola?

- ☐ Sempre (as professoras, coordenadoras e diretora se mostram disponíveis e acolhedoras quando vou à escola).
- ☐ Quase sempre (algumas vezes não consegui conversar com a pessoa que queria conversar).
- ☐ Raramente (poucas vezes consegui conversar com a pessoa que queria).
- ☐ Nunca (as vezes que fui a escola para conversar com alguém, ninguém me atendeu).

17- Quem acompanha os/as filhos/as na escola (participa das reuniões na escola, ajuda nas tarefas de casa e tarefas remotas)?

- ☐ Mãe do(a) aluno(a)
- ☐ Pai do(a) aluno(a)
- ☐ Mais a Mãe do que o Pai do(a) aluno(a)
- ☐ Tia(o) do(a) aluno(a)
- ☐ Avó(ô) do(a) aluno(a)
- ☐ Irmã(o)
- ☐ Outro _____

18- Quem é responsável pelos serviços de casa (fazer comida, limpar a casa, lavar a roupa etc.)?

- ☐ O homem (Pai)
- ☐ A mulher (Mãe)
- ☐ Mais a Mãe do que o Pai
- ☐ Os dois
- ☐ Outra pessoa. Quem? _____

19- Quem respondeu ao questionário:

- ☐ O pai
- ☐ A mãe
- ☐ Os dois
- ☐ Outra pessoa. Quem? _____

20- Quanto ao auxílio à criança, quem separa um tempo para acompanhar as tarefas e incentiva a criança a estudar para que ela tenha um futuro melhor?

- ☐ Mãe do(a) aluno(a)
- ☐ Pai do(a) aluno(a)
- ☐ Mais a Mãe do que o Pai do(a) aluno(a)
- ☐ Os dois
- ☐ Tia(o) do(a) aluno(a)
- ☐ Avó(ô) do(a) aluno(a)
- ☐ Irmã(o)
- ☐ Outro _____

21- Você poderia/aceitaria continuar participando da pesquisa por meio de uma entrevista?

- ☐ sim
- ☐ não

22- Você tem algo a acrescentar, alguma coisa que considera importante e não foi contemplado no questionário? Grave um áudio e envie para o número (83) 9.9999-0098. Obrigada.

APÊNDICE III**PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA**

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IMPLICAÇÕES DAS TAREFAS REMOTAS NO COTIDIANO DE MULHERES-MÃES E NA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: DESDOBRAMENTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Pesquisador: MARIA DE FATIMA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59595622.1.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.544.216

Apresentação do Projeto: Trata-se da segunda versão da dissertação de Mestrado da aluna Maria de Fátima da Silva do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho. Objetiva analisar as implicações das tarefas remotas no cotidiano de mulheres-mães e na relação família escola no contexto do ensino remoto emergencial. Seus fundamentos teóricos se assentam nos Estudos de Gênero, Educação e das Relações Família-Escola, tomando ainda alguns conceitos centrais do campo dos Estudos Culturais em Educação. A abordagem, de caráter quanti qualitativo, empregará questionários digitais a serem aplicados com cerca de 230 mães de alunos e alunas que estudam na principal escola pública do município de Bernardino Batista - PB. Consistirá ainda na aplicação de grupo focal com uma amostra de 10% das mães que responderem aos questionários.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar as implicações das tarefas remotas no cotidiano de mulheres-mães e na relação família-escola no contexto do ensino remoto emergencial. Objetivo Secundário: Descrever o cotidiano de mulheres-mães com relação ao acompanhamento das tarefas remotas da escola no contexto do ensino remoto emergencial; Compreender a percepção das mães acerca das relações escola-família e da importância do acompanhamento escolar pela família, destacando o momento da pandemia/ensino remoto; Identificar as principais dificuldades encontradas pelas mulheres-mães para acompanhar e auxiliar os/as filhos/as nas tarefas remotas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos previstos para os/as participantes são restritos a algum eventual desconforto na abordagem devido a traumas por perdas de entes queridos ou relacionadas ao medo iminente da morte, invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/grupo focal, interferência na vida e na rotina dos sujeitos e medo de repercussões eventuais. Neste sentido, reitero meu compromisso de estar à sua inteira disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Caso ocorra o surgimento de algumas dessas situações citadas como risco, medidas serão tomadas no que se refere a garantia de: I - sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; II - acesso a um ambiente em local reservado que proporcione privacidade durante a coleta de dados e liberdade para não responder questões constrangedoras; III - uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento da participante e obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa; IV - explicações necessárias para responder às questões; V - liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte dos pesquisadores; VI - não divulgação da imagem; VII - condições de acompanhamento e orientação, durante a realização da pesquisa e divulgação dos resultados.

Benefícios: Os benefícios da pesquisa vão além da mera identificação do problema existente, buscando o estudo aprofundado da temática com vista a novas descobertas e estratégias, trazendo, assim, retorno social no que se refere à geração de conhecimento necessário para entendimento, melhoria ou solução da problemática em questão, trazendo, nesse sentido, benefício direto para toda a comunidade de uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Bernardino Batista - PB.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta está adequadamente elaborada e permite tecer julgamentos concernentes aos aspectos éticos/metodológicos envolvidos, conforme diretrizes contidas na Resolução 466/2012, do CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados possibilitando adequada avaliação no que se refere aos aspectos

éticos e metodológicos.

Recomendações:

(O)A pesquisador(a) responsável e demais colaboradores, MANTENHAM A METODOLOGIA PROPOSTA E APROVADA PELO CEP-CCS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que o(a) pesquisador(a) atendeu adequadamente às recomendações feitas por este Colegiado em parecer anterior a este, e que o estudo apresenta viabilidade ética e metodológica, estando em consonância com as diretrizes contidas na Resolução 466/2012, do CNS/MS, somos favoráveis ao desenvolvimento da investigação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	Carta_Resposta_CEP.pdf	06/07/2022 09:03:01	Eliane Marques Duarte de Sousa	Aceito
Outros	TCLE_envio.pdf	06/07/2022 09:02:44	Eliane Marques Duarte de Sousa	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO_1951203.pdf	27/06/2022 20:56:26		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_2.pdf	27/06/2022 20:53:11	MARIA DE FATIMA DA SILVA	Aceito
Outros	8_INSTRUMENTO_PARA_COLETA_DE_DADOS.pdf	10/06/2022	MARIA DE FATIMA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO.pdf	10/06/2022 19:44:30	MARIA DE FATIMA DA SILVA	Aceito
Orçamento	6_ORCAMENTO.pdf	10/06/2022 19:44:13	MARIA DE FATIMA DA SILVA	Aceito
Cronograma	5_CRONOGRAMA_DEATIVIDADES.pdf	10/06/2022 19:43:59	MARIA DE FATIMA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	10/06/2022 17:34:36	MARIA DE FATIMA DA SILVA	Aceito

Outros	2_CERTIDAO_DE_APROV ACAO.pdf	10/06/2022 17:34:25	MARIA DE FATIMA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	1_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	10/06/2022 17:33:50	MARIA DE FATIMA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 26 de
Julho de 2022

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte
de Sousa
(Coordenador(a))**

APÊNDICE IV**QUESTIONÁRIO II COM AS MULHERES-MÃES**

- 1 - O que mudou na sua rotina durante o ensino remoto? - Você se sentiu sobrecarregada?
- 2 - Como você se sentiu com relação a ajudar seu filho nas tarefas?
- 3 - Se você pudesse mudar algo do ensino remoto, o que você mudaria?