



Quadrinho - Menino, 8 anos
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Crianças e escolas no contexto do isolamento social: aprendizagens e sociabilidades entremeadas

2.

Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo
Cecília Vieira do Nascimento
Kassiane dos Santos Oliveira
Maressa de Castro Santos
Rubia da Conceição Camilo

A interrupção das atividades escolares presenciais imposta pela pandemia da Covid-19 em várias partes do mundo deu visibilidade à centralidade dessa instituição em nossa sociedade. No contexto do isolamento social houve uma inesperada e urgente reorganização do espaço e do tempo cotidianos, que afetou famílias, escolas e seus sujeitos, de modo especial, crianças, em suas dimensões sociais, afetivas e intelectuais. A quarentena trouxe consigo um deslocamento.

É a criança fora de lugar, assim como o adulto fora de lugar diante da criança. Mais do que isso, a quarentena coloca em evidência um cotidiano inventado e legitimado para ela – ali mesmo, no tempo e no espaço até então centrado, basicamente, na escola (GUIZZO, *et al.*, 2020, p. 3).

Esse deslocamento, provocado pela pandemia, tornou ainda mais evidente o papel que a escola desempenhava nos modos de administração simbólica da infância (SARMENTO, 2018). A criança, afirmada como aluna ao longo do século XX, se viu, de modo inimaginado, fora do lugar por excelência a ela destinado, tendo sua rotina radicalmente alterada. Sua ausência do espaço físico dessa instituição tensionou a dimensão pública atribuída à escola, “o isolamento representou uma situação de privação”, conforme afirma Gatti (2020, p. 34).

A suspensão abrupta das atividades escolares presenciais também jogou luz sobre as relações das crianças com a escola diante de um novo cenário. Busca-se aqui analisar como as crianças atribuem sentidos à sua experiência na escola, distantes fisicamente desta instituição. Entendendo as potencialidades desse contexto, para além das dificuldades que ele impõe, este capítulo objetiva dialogar com as perspectivas de crianças de 08 a 12 anos, da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), que frequentam o Ensino Fundamental, sobre a suspensão das atividades presenciais nas escolas. Imbuídas do desejo de ouvir crianças que estão sem aulas ou com aulas no formato do Ensino Remoto Emergencial (ERE) ou, ainda, com atividades ofertadas pela escola, mas grande parte das vezes sem condições de acesso às mesmas, pretendemos compreender como as crianças têm vivenciado essas mudanças e como têm se relacionado com a escola, nesse momento específico da suspensão das aulas nas instituições públicas e privadas do país.

Gatti (2020), em artigo que problematiza condições e dinâmicas escolares sob as quais as escolas brasileiras reabrirão suas portas, pós-pandemia, ressalta as desigualdades significativas de condições entre estados, municípios e famílias brasileiras, na organização das atividades escolares remotas. Essa disparidade entre as regiões do Brasil e, acrescentaríamos, entre as redes de ensino, públicas e privadas, têm reflexo significativo nas situações experimentadas pelas crianças da Educação Básica e por seus familiares.

A situação pandêmica obrigou crianças, adolescentes e jovens a mudarem seus hábitos relacionais e de movimento, a estudarem de modo

remoto, alguns com boas condições, com acesso à internet, com os suportes necessários (computador, tablet ou celulares), mas muitos não dispoñdo dessas facilidades, ou dispoñdo com restrições [...], contando ainda aqueles sem condição alguma para uso dos suportes tecnológicos escolhidos para suprir o modo presencial (GATTI, 2020, p. 32).

Neste capítulo, serão abordados elementos voltados para o fenômeno da ausência repentina da escola na vida das crianças e de suas famílias, e os modos pelos quais esses sujeitos passaram a lidar com essa nova realidade. Analisaremos dados produzidos a partir das duas etapas da pesquisa “Infância em tempos de pandemia” gerados por meio do questionário e das entrevistas. Cabe destacar que a pesquisa priorizou perguntas que buscaram compreender aspectos relacionados ao acesso das crianças à tecnologia (computador, *tablet*, celular) e à internet. Também foram formuladas perguntas que buscaram entender a importância e os significados atribuídos pelas crianças ao recebimento de atividades da escola, e a preocupação ou não com o retorno às aulas presenciais. Como instrumentos metodológicos, o questionário, respondido entre junho e julho de 2020, promoveu o delineamento do perfil dos respondentes e a compreensão das macrorrelações das crianças com a escola; já as entrevistas, realizadas entre julho e outubro de 2020, possibilitaram o aprofundamento dessas relações.

Sobre a escola, o questionário buscou abordar questões, como: “Depois que você deixou de ir à escola, ocorreram mudanças na sua vida?” e “Neste período em que você não está indo à escola, você acha importante o envio de atividades, pela escola?” Já a entrevista foi estruturada em torno de uma pergunta geradora: “Como tem sido sua vida depois que começou a Pandemia do coronavírus e que você deixou de ir à escola? O que você gostaria de nos contar do que tem feito neste período?” Essa pergunta geradora teve o objetivo de iniciar a conversa com as crianças, possibilitando diálogos sobre a escola.

O capítulo está organizado em três partes. Na primeira parte, “A reconfiguração das relações entre as crianças e a escola diante da pandemia”, apresentamos as condições de acesso das crianças às atividades remotas e buscamos compreender o que esses sujeitos pensam sobre essa nova relação com a escola. Expõe-se como as crianças e suas famílias se mobilizam para a manutenção das aprendizagens e das sociabilidades que antes encontravam nessa instituição. A segunda parte discute “Crianças, escolas, aprendizagens e sociabilidades”, em que analisamos os sentidos que as crianças conferem à escola e às experiências vivenciadas nessa instituição,

com destaque para os aspectos relativos às sociabilidades e à perda abrupta de suas referências. Na última parte, apresentamos as considerações finais, destacando reflexões em dois sentidos: como as condições sociais interferem na escola possível às crianças e, ainda, que concepção de escola nos orienta, chamando a atenção para a necessidade de compreensão da aprendizagem e sociabilidade de modo indissociável.

A reconfiguração das relações entre as crianças e a escola diante da pandemia

A escola, em grande medida, estrutura e conforma a organização das rotinas das crianças e suas famílias e orienta as atividades destinadas às crianças, suas relações, seu acesso aos bens culturais e sua agenda. No entanto, com a pandemia, as dinâmicas sociais foram modificadas e uma dessas alterações foi o fato de as crianças deixarem de frequentar a escola por um período de tempo sem precedentes.¹ Esta interrupção variou de acordo com as orientações das políticas sanitárias de cada país ou região, tendo contribuído para intensificar as desigualdades escolares entre países ricos e pobres (IMRAM *et al.*, 2020, SINGH *et al.*, 2020).

Nesse contexto pandêmico, muitas questões surgiram, quando tratamos da relação entre as crianças e a escola. Um dos questionamentos que movimentou o debate público foi o de como e em que condições as crianças teriam acesso à educação e ao cuidado que anteriormente encontravam na escola. No caso do Brasil,² esse cenário levou diferentes estados e municípios a se organizarem, buscando estratégias não presenciais para auxiliar as crianças e suas famílias. Por sua vez, as famílias que não tiveram suas atividades laborais suspensas pela pandemia, foram obrigadas a buscar alternativas para garantir o acompanhamento das crianças no horário em que elas estariam sob a responsabilidade da escola.

Tendo em vista esse contexto, neste tópico, nos dedicaremos a analisar as condições de acesso às atividades remotas vivenciadas pelas crianças participantes da pesquisa, abordando as diferenças que envolvem esse

¹ Singha *et al.* (2020) e Imram *et al.* (2020), observam que no caso da Índia, Paquistão e em outros países com forte presença de trabalho infantil, a interrupção pode provocar o não retorno definitivo à escola por um significativo contingente de crianças.

² No país, não houve uma coordenação nacional de enfrentamento à pandemia da Covid-19, o que acarretou problemas para responder de maneira eficaz o contexto pandêmico vivenciado pela população brasileira.

acesso; compreendendo o que elas pensam sobre essa nova relação com a escola e, por último, entendendo como esses sujeitos e suas famílias se mobilizam para a manutenção das aprendizagens e das sociabilidades que antes encontravam nessa instituição.

Condições de acesso às atividades e aulas remotas emergenciais vivenciadas pelas crianças

Como abordado no capítulo metodológico deste livro, do universo de 2.021 crianças participantes da pesquisa, 64,4% frequentavam escolas públicas e 30,6%, escolas privadas, logo, mais de dois terços das crianças investigadas estudavam em escolas públicas. Das crianças que estudam em instituições públicas, 16% residem em territórios de maior vulnerabilidade social, enquanto apenas 3,5% das crianças que frequentam escolas privadas moram nesses territórios. Dessas últimas, cerca de 84,4% residem em territórios de baixa vulnerabilidade. Em contrapartida, 44,8% daquelas que frequentavam escolas públicas moram nesses territórios.

Outro dado relevante relaciona-se ao acesso à tecnologia (internet, celular, computador ou *tablet*) vinculado à autodeclaração de raça ou cor. Identificamos que 91,1% das crianças que se autodeclararam brancas possuem acesso a essas ferramentas, enquanto 87,2% das pardas e 81,4% das pretas informaram ter acesso às mesmas. Observamos assim que as crianças pretas têm menos acesso à tecnologia se comparadas às crianças brancas e pardas. Esse dado indica como o acesso a internet, celular, computador ou *tablet* é diferenciado, dependendo da cor ou raça das crianças, confirmando como o contexto da RMBH se assemelha à realidade brasileira, apresentando desigualdade de acesso à tecnologia e, consequentemente, de uso de recursos digitais que se relaciona à desigualdade racial, estrutural em nosso país.

Chamou-nos atenção ainda a ausência de acesso à tecnologia em relação à vulnerabilidade do território em que as crianças viviam. Verificamos que 11,1% das crianças respondentes que não tinham acesso à internet e 11,6% que não possuíam acesso ao celular residiam em territórios de alta vulnerabilidade. Já em relação à falta de acesso a computador ou *tablet*, identificamos que, de modo geral, as crianças participantes da pesquisa possuíam menos acesso a esse recurso. No entanto, enquanto 35,3% das crianças moradoras de territórios de alta vulnerabilidade não tinham acesso ao computador ou *tablet*, essa ausência para as crianças de territórios

de baixa vulnerabilidade foi bem menor, correspondendo a 12,6%. Entendemos que pode haver diferenças maiores, considerando que esse foi um estudo que interagiu com as crianças de forma *on-line*. Assim, as crianças que responderam não ter acesso à internet, poderiam ter esse acesso de maneira muito pontual ou com bastante dificuldade, como se verificou por meio de entrevistas.

Na direção de aprofundar a análise dos dados apresentados acima, as entrevistas se mostraram um relevante instrumento no entendimento das dificuldades e das desigualdades socioeconômicas que afetavam ou não a relação das crianças com a escola. Ao entrevistarmos 33 crianças, verificamos que 26 delas recebiam atividades escolares, sendo que destas, cinco estudavam em escolas privadas e 21 estudavam em escolas públicas. Destacamos o fato de que todas as crianças estudantes da rede privada recebiam atividades enviadas pela escola, enquanto, das crianças que frequentavam escolas públicas, três não recebiam, três não informaram e uma informou que a escola passaria a enviar as atividades nos meses seguintes.

Outro aspecto que demarcou essas distinções foram as ferramentas utilizadas pelas escolas³ para a interação com as crianças e famílias, para o envio de atividades, ou para promoção das aulas *on-line*. Identificamos como recursos digitais mais utilizados respectivamente: *WhatsApp*, *Google Meet*, site da escola ou do município, atividades impressas entregues pela instituição, e-mail, Plataforma Plural, Plano de Estudo Tutorado (PET), *Telegram*, *Facebook* e aplicativo próprio da escola.

Embora se perceba o uso de várias ferramentas *on-line*, verificamos que a plataforma do *Google Meet* foi citada por quatro das cinco crianças que estudavam em escolas privadas, como ferramenta utilizada pelas instituições para promover aulas remotas emergenciais. Já a maioria das crianças que estudavam em escolas públicas recebiam atividades escolares em formatos

³ É importante destacar o investimento das escolas e das(os) docentes na viabilização do acesso às atividades escolares pelas crianças durante a pandemia. Dados da pesquisa: “*Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*” produzida pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da FAE/UFMG, que investigou os efeitos das medidas de isolamento social sobre o trabalho docente na Educação Básica no Brasil, mostram que 86% das(os) docentes passaram a realizar algum tipo de atividade de ensino remoto em função da pandemia. Além disso, a pesquisa constatou que tanto no ensino público quanto no privado as(os) professoras(es) de todas as etapas da Educação Básica perceberam um aumento nas horas de trabalho docente.

variados, que conjugavam meios eletrônicos e material impresso (livros didáticos, apostilas, entre outras atividades impressas).

As atividades a serem impressas eram enviadas pelas escolas por meio eletrônico, através do *WhatsApp*, e-mail ou site da escola e, em alguns casos, as famílias (mães e tias) precisavam ir às instituições para buscarem o material. Identificamos que oito das 33 famílias das crianças entrevistadas no contexto da pesquisa buscavam na escola o material impresso e sete recebiam o material por meio eletrônico.

Observamos um aspecto relevante em relação ao recebimento de atividades por meio eletrônico, já que as crianças que obtinham as atividades dessa maneira, relataram que seus familiares faziam a impressão dessas com recurso próprio. Cabe destacar que, para algumas famílias, fazer a impressão das atividades ou acessá-las pela internet (especialmente no celular) significou um gasto financeiro extra, como exposto nos trechos das entrevistas abaixo:

Quando eu tenho dinheiro, eu pago (impressão), quando não tem dinheiro, eu tenho que fazer no telefone, se eu tiver internet... / Mãe: 70% das atividades, tudo tem que pesquisar... eu não tenho renda suficiente pra ficar pagando pra por crédito. Eu coloco R\$10,00 uma vez no mês e tem mês que, igual esse mês, eu não coloquei... igual eu dei ele um telefone, sem poder, pra poder estudar, só que come muita internet abrir as atividades... então, assim, eu não tenho condições de tá arcando... então pedi à escola pra tá imprimindo e tô esperando eles me responder pelo whatsapp. (Menino, 11 anos, autodeclarado preto, estudante de escola pública, morador do Morro do Papagaio, aglomerado situado na região centro sul de Belo Horizonte, entrevistado em 18/09/2020).

Tá mandando atividades, mas eu tava fazendo, [...] minha mãe estava imprimindo, mas não vai imprimir mais, porque não tenho dinheiro. (Menina, 9 anos de idade, autodeclarada preta, estudante de escola pública, moradora de Betim, região Metropolitana de Belo Horizonte, entrevistada em 02/09/2020).

Essas falas nos chamam a atenção para o fato de algumas famílias terem que, para garantir a continuidade dos processos de escolarização dos filhos, dispor de recursos financeiros na compra de aparelhos de celular ou na contratação de pacotes de internet, em alguns casos “sem poder” como descrito acima, o que contraria a lógica da oferta da educação pública. Algumas crianças também percebiam os problemas financeiros que suas

famílias enfrentavam para acessar a escola, como se observa no segundo excerto reproduzido acima.

Quando perguntado sobre qual mágica faria para melhorar a vida de todas as crianças, um menino de 10 anos, autodeclarado pardo, estudante de escola pública, morador de Belo Horizonte, disse: “Eu... doaria a máscara, álcool em gel e alimento, né cesta básica, às vezes até uma máquina para imprimir as atividades” (Entrevistado em 02/09/2020). Esses dados, mais uma vez, apontam para as diferenças existentes nas relações entre as crianças e as escolas no contexto de pandemia, em que famílias e crianças se veem obrigadas a buscarem estratégias para terem condições mínimas de acesso às atividades ofertadas pela escola.

A oportunidade de ter disponível um celular, computador ou *tablet*, em casa, impactou, portanto, as relações das crianças com a escola. Como expusemos acima, no universo de crianças participantes da investigação nem todas tinham esse recurso. Contudo, através das entrevistas observamos que o acesso ao aparelho celular não significava necessariamente que a criança conseguisse realizar suas atividades com qualidade. Como é o caso de um menino de 11 anos de idade, autodeclarado branco, estudante de escola pública, morador da Vila Mariquinhas, em Belo Horizonte:

Eles mandam no whatsapp e como a gente (irmãos) tem aula na mesma hora, aí não dá, porque, se a gente pegar o celular pra falar no whatsapp, o (irmão) vai ter aula também... a (irmã) vai ter aula também... ou seja, três pessoas para fazer três coisas, três coisas diferentes...só que é um celular pra três pessoas e com a internet, você pode ficar só três horas com ela, pode ser qualquer parte do dia, mas a gente só pode ficar três horas, mas a internet é muito ruim e também, são três crianças, de idades diferentes, de anos diferentes. (Entrevistado em 09/09/2020).

Essa e outras situações de dificuldade ou impossibilidade de acesso às atividades da escola exemplificam as diferenças entre as crianças que possuem acesso de qualidade e as crianças que enfrentam impedimentos cotidianamente na pandemia. Esses sujeitos e suas famílias precisam lidar com diferentes situações, por exemplo, a ausência ou a má qualidade da internet, a falta de dinheiro para a impressão das atividades, a necessidade de reduzir o uso da internet para que os dados durem mais tempo impossibilitando, assim, o acesso a diferentes sites sugeridos pela escola, o rodízio no uso do aparelho celular e, principalmente, a falta de um aparelho próprio.

Somadas a essas dificuldades, 11 crianças também descreveram no questionário e três na entrevista, problemas com o acompanhamento da família para a realização das atividades, pela ausência dos pais que estariam trabalhando e, por isso, não teriam orientação durante as tarefas escolares ou pela própria dificuldade dos mesmos em ensinar algum conteúdo escolar.

Porque não sabemos fazer eu e minha vó. (Menino, 8 anos, autodeclarado branco, morador da Cachoeira em São José da Lapa, questionário recebido em 22/06/2020).

Porque minha mãe não sabe muito e precisa trabalhar. (Menina, 8 anos, autodeclarada branca, estudante de escola pública, moradora de Lagoa Santa, questionário recebido em 17/06/2020).

A professora quando passa aquela matéria ela já sabe qual é a resposta, essas coisas e se a gente tiver dúvida a gente pode perguntar. E às vezes os pais eles não sabem aquela pergunta. (Menina, 10 anos, autodeclarada branca, estudante de escola pública, moradora de Ribeirão das Neves, entrevistada em 16/09/2020).

Os dados aqui apresentados nos mostram que a suspensão das aulas durante a pandemia colocou em evidência, entre outros aspectos, a desigualdade de acesso a bens e serviços pelas camadas populares, bem como as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos para terem acesso às atividades escolares durante a pandemia. Mesmo com tantas restrições, verificamos que as famílias buscavam meios para garantir que suas crianças não ficassem completamente prejudicadas em sua educação escolar. Conforme os estudos demonstram, as famílias das camadas populares buscam, com estratégias próprias, dar apoio ao processo de escolarização de suas crianças (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2013; LAHIRE, 2004).

Identificamos ainda, a partir dos dados, o que Gatti (2020) expõe sobre a heterogeneidade de experiências escolares vivenciadas pelas crianças durante a pandemia. A autora argumenta que os estados e os municípios do país articularam diferentes propostas, seja com o uso de plataformas educacionais, da internet, de recursos digitais ou de atividades impressas, no entanto, as soluções encontradas por muitas redes, instituições e famílias não se mostraram viáveis para todos. Esse aspecto também foi constatado pela pesquisa, já que verificamos elementos que configuraram como dificuldades enfrentadas pelas crianças e famílias, especialmente pelas das camadas populares, no acesso e na realização das atividades escolares.

Na ausência ou precariedade de recursos digitais muitas famílias optaram pela impressão das atividades enviadas pela escola. Podemos refletir que “ter na mão” as atividades garante mais autonomia para realizá-las, já que não demanda uso e nem o rodízio de ferramentas digitais, mas também não excluímos de nossas análises que o material impresso ocupa um lugar específico em nossos processos de escolarização. Ler e escrever no papel mobiliza saberes e capacidades diferentes do que as mobilizadas ao ler e escrever em uma tela, principalmente para aqueles que estão no ciclo da alfabetização.⁴

Por fim, consideramos que os dados apresentados se somam ao debate de que “dentro de uma mesma cidade e amparadas pelas mesmas legislações e políticas, as crianças da cidade não têm acesso aos mesmos direitos” (CARVALHO, 2015, p. 11). Nesse sentido, nossa pesquisa demonstra que no contexto de pandemia, as desigualdades existentes na sociedade brasileira são acentuadas, e isto não se dá sem impactos aos processos de escolarização de meninas e meninos.

O cotidiano das crianças longe da escola e suas significações sobre as atividades e aulas remotas

Conforme afirmado anteriormente, a organização de nossos cotidianos, especialmente em famílias que têm crianças em idade escolar, é substancialmente influenciada pela rotina dessa instituição. A rotina escolar faz parte da vida das crianças de grande parte das sociedades contemporâneas e, a partir de diferentes demandas, iniciam cada vez mais cedo seu processo de escolarização, com jornadas mais extensas que, em alguns casos, alcançam nove horas diárias.

Mesmo com as dificuldades apresentadas pelas crianças e famílias, como anunciamos anteriormente, 85,1% das crianças que responderam ao questionário consideravam relevante que a escola enviasse atividades durante o período em que as aulas permanecem suspensas. No entanto, quando perguntadas sobre o porquê deveriam receber essas atividades, seus depoimentos expressaram opiniões distintas sobre a qualidade e a importância desse recebimento. Esse fato vai ao encontro de uma concepção amplamente legitimada nos Estudos da Infância que afirma a criança

⁴ Importante destacar que cada um dos equipamentos sinalizados nas entrevistas e questionários têm técnicas próprias para se escrever (teclado, *touchscreen*).

como sujeito capaz de participar e interpretar a vida social e os processos que as envolvem.

Algumas crianças significavam as atividades como muito fáceis, apenas com o objetivo de manter o vínculo com a escola, ou mesmo para ocupar o tempo delas.

Ah, legal né... quando você não tem nada pra fazer. (Menina, 9 anos, autodeclarada indígena, estudante de escola pública, moradora de Contagem, entrevistada em 31/08/2020).

São mais ou menos. (Risos). As atividades são legais. A gente lembra um pouquinho mais da escola. (Menino, 11 anos, autodeclarado indígena, estudante de escola pública, morador de Jaboticatubas, entrevistado em 28/07/2020).

Assim, pra mim elas estão fáceis, se fosse na aula, ia ter muito mais contexto, tipo assim, [...] são umas coisinhas básicas. É tipo só pra não ficar sem. (Menino, 11 anos, autodeclarado branco, estudante de escola pública, morador de Contagem, entrevistado em 03/09/2020).

No entanto, nem todas as crianças concordaram que deveriam fazer atividades escolares em casa durante a pandemia. Um dos meninos entrevistados não concordava em ter que incorporar tempos de estudo em sua rotina de casa.

Não gosto de fazer exercício em casa [...]. A professora fala que lugar de dormir é em casa, e como vai fazer aula online, meu irmão fala assim, ô tá na hora de fazer aula online, aí ele falou assim, não, a professora falou que 'lugar de dormir é em casa', então eu vou é dormir. (Menino, 11 anos, autodeclarado moreno, estudante de escola pública, morador de Ribeirão das Neves, entrevistado em 28/09/2020).

Essa relação entre a casa e a escola chamou-nos atenção, já que algumas crianças participantes da pesquisa demonstraram compreender que esses ambientes possuem diferenças, e que as formas de relação e de aprendizagem existentes na escola não poderiam ser simplesmente transpostas para a casa. Nas palavras de um menino de 11 anos de idade, autodeclarado pardo, estudante da escola pública e morador de Lagoa Santa: "apenas acho que por estar tendo Covid-19 nós alunos 'venhamos' a se divertir, brincar e muito mais, pois, lugar de estudar é na escola e não em casa ok?" (questionário recebido em 17/06/2020).

Além da percepção de certa “invasão” do espaço doméstico pela rotina escolar, verificamos, a partir dos dados, a insatisfação de algumas crianças em relação às atividades escolares recebidas. Dentre os questionários, 29 crianças disseram que a quantidade de atividades era excessiva, 96 apresentaram depoimentos que indicavam problemas em relação à qualidade das atividades ou ao próprio ensino remoto emergencial.

Acho muito desnecessário atividades para fazer em casa, além de estarmos gastando todo o nosso material escolar, cadernos e lápis, que está tudo novo, não aprendemos a matéria direito!!! Porque na escola temos a explicação do professor, e em casa não temos o professor para explicar a matéria e nem tirar dúvidas eles só passam atividades para nós fazer. Acho um absurdo os nossos pais gastarem dinheiro para comprar materiais escolares novos e estarmos usando eles dentro de casa sendo que se as aulas forem voltar o ano que vem eles vão ter que comprar tudo de novo!!!! E fora que o acesso a internet aqui em casa é muito difícil, não temos condições de ter uma internet boa para acessar o YouTube e outros para o complemento das aulas. E fora outras coisas que não está dando certo!!!! (Menino, 8 anos, autodeclarado branco, estudante de escola pública, morador de Florestal, questionário recebido em 24/06/2020).

Embora as crianças, majoritariamente, desejassem, receber atividades enviadas pela escola, os dados indicam que elas reconhecem dificuldades no ensino remoto emergencial, como o excesso de atividades, a ausência de contato e explicação das(os) docentes, a falta dos amigos, a dificuldade de concentração e de interação nas aulas *on-line*. Cury (2020) argumenta que a pandemia trouxe consigo problemas de adequação do ensino em casa, tendo sido este ambiente transformado em espaço de escolarização através de recursos digitais, mudando a relativa distinção entre esses espaços. Assim, a escola passou a acontecer num único e mesmo espaço, que não tinha uma estrutura preparada para essa finalidade.

Na escola, a criança desempenha seu principal papel social, o seu “ofício de aluno” (SACRISTÁN, 2005). Consideramos que mesmo diante da suspensão das aulas presenciais esse ofício não deixou de ser exercido, reconfigurando-se. No entanto, as desigualdades econômicas, sociais e raciais no acesso às tecnologias têm determinado as condições com que as crianças exercem seu papel social e acessam o direito à educação em tempos de pandemia. Para além dessas questões, as crianças participantes da pesquisa nos dão pistas de que as vivências e aprendizagens antes oportunizadas no ambiente da escola, não podem ser totalmente experimentadas em casa.

Nessa direção, o relato a seguir, de um menino entrevistado que aguardava o envio de atividades pela escola, exemplifica a dúvida e o sentimento de incerteza em relação ao seu aprendizado no ensino remoto emergencial.

[...] E também eu não consigo aprender coisas pela internet, como no computador, no celular, igual, eu vou fazer as aulas que vão começar semana que vem, eu vou participar e mais eu não sei se vou conseguir aprender muita coisa porque eu não consigo ficar meio que prestando atenção, eu acho melhor meio que as aulas presenciais por causa que eu consigo prestar mais atenção. (Menino, 13 anos, autodeclarado pardo, estudante de escola pública, morador de Betim, entrevistado em 30/07/2020).

Essa e outras falas analisadas na pesquisa, apontam um elemento indispensável para nossa reflexão acerca da oferta de ensino não presencial para as crianças: a indissociabilidade entre as aprendizagens e as vivências que a escola oportuniza, sobretudo no que se refere à sociabilidade. As crianças narram o quanto as trocas e interações com os demais sujeitos da escola são essenciais em seus processos de aprendizagem.

Ao ouvirmos as crianças foi possível identificar que a escola vai muito além das relações de ensino-aprendizagem. Um dos elementos que ganhou destaque nas suas falas durante as entrevistas foi o sentimento de saudade.⁵ Quando perguntadas sobre o que mais estão sentindo falta da escola, as crianças dizem da saudade dos amigos, saudades das professoras, das brincadeiras, dos momentos de lanche e das aulas, como demonstrado pela Figura 1, desenho enviado por uma menina de 10 anos.

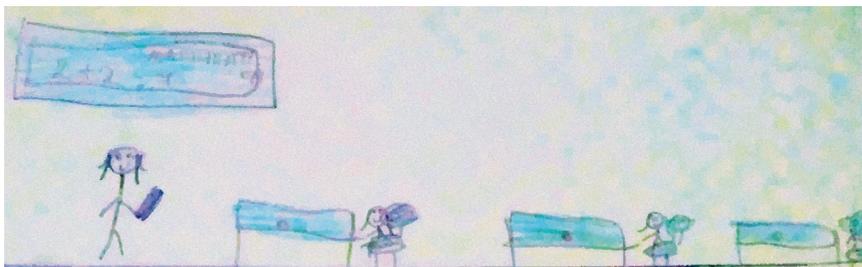


Figura 1 - Desenho de uma menina de 10 anos, enviado para o site da pesquisa
Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2020.

⁵ O quarto capítulo deste livro, *Emoções e sentimentos das crianças em tempos de pandemia*, de autoria de Maria Cristina Soares de Gouvêa, Luciana Maciel Bizzotto e Fernanda Pedrosa Coutinho Marques, dedica-se a aprofundar esta temática.

A saudade dos amigos e de brincar, é citada em 26 das 33 entrevistas realizadas, sendo a professora também lembrada pela maioria das crianças. Percebemos no tom da fala e na expressão corporal que as crianças sentem “muita falta” desse ambiente, especialmente, das relações construídas no convívio escolar.

Olha, o que eu sinto mais falta da escola é ver meus amigos, é ver minhas professoras. É que tem uma professora minha [...], sabe, porque eu sinto muita saudade dela, ela me acolheu bastante (junta os braços como se estivesse se abraçando e sorri). Ela era uma professora muito legal, uma das minhas professoras muito legais, né, porque ela foi minha segunda professora muito legal. E eu queria... Entrevistadora: E aí você tá sentindo falta dela? Criança: Tô, muita. (Menina, 9 anos, autodeclarada preta, estudante de escola pública, moradora de Ribeirão das Neves, entrevistada em 12/09/2020).

Olha, sinto falta das tarefas... eu tô fazendo aqui, mas sinto falta das tarefas... sinto falta dos amigos, da professora, dos amigos que não são da minha sala. (Menina, 8 anos, autodeclarada preta, estudante de escola privada, moradora de Belo Horizonte, entrevistada em 02/09/2020).

As crianças também relataram sentir saudades do recreio como um tempo dentro da rotina escolar para brincar e conversar com os amigos. A alimentação ofertada ou comprada na escola é recordada com nostalgia.

Eu tô sentindo falta de comer o lanche da escola, de conversar com os meus amigos e fazer também... ir na aula dos professores. (Menina, 11 anos, autodeclarada preta, estudante de escola privada, moradora de Belo Horizonte, entrevistada em 27/07/2020).

Entrevistadora: “O que você fazia na hora do recreio?” Criança: “Brincava, jogava bola, no totó”. Entrevistadora: “Tá sentindo falta?” Criança: “Também”. Entrevistadora: “Qual outra coisa tá sentindo falta?” Criança: “Das professoras”. (Menino, 9 anos, autodeclarado pardo, estudante de escola pública, morador de Belo Horizonte, entrevistado em 07/09/2020).

Entre tantos elementos apreendidos nas falas das crianças (e de alguns adultos), nos atentamos para as ações das famílias na busca de auxiliar suas crianças durante o tempo de suspensão das aulas. Durante as entrevistas, foi possível perceber um significativo investimento das escolas, de alguns

docentes, das famílias e das crianças na viabilização do acesso às atividades escolares. Em muitos casos, parece haver uma mobilização para a manutenção das aprendizagens e das sociabilidades.

A falta da escola, para além dos impactos imediatos nas rotinas das famílias, também suscita preocupações com o futuro escolar das crianças. Com a incerteza da volta às aulas e diante das dificuldades de acessar as tarefas enviadas pelas instituições, ou mesmo de orientar suas crianças na realização dessas, algumas famílias buscam “criar” condições para que elas possam dar continuidade aos estudos e não ficarem “paradas”.

O apoio da família pode ser identificado em diferentes situações e com distintos arranjos. As crianças recebem ajuda de familiares próximos, como uma tia que pede ao amigo para imprimir as atividades que a mãe da criança pesquisa na internet; a criança que estuda com as primas que moram no mesmo lote; a criança que recebe ajuda da tia para fazer as atividades enviadas pela escola; a família que contratou o serviço de uma empresa que oferece apoio escolar e o mantém no formato *on-line* durante a pandemia. Outra ação é assegurar que a criança tenha acesso a internet, celular, *tablet*, computador e em muitos casos às tarefas escolares impressas, materialidade que se tornou essencial para a continuidade das atividades escolares, em muitos casos.

Como destacamos anteriormente, algumas famílias vão até as escolas buscar as atividades impressas ou fazem a impressão com recursos próprios. Fica evidente, em alguns depoimentos, que para as famílias oferecer esses recursos (equipamentos, internet, impressões) para as crianças estudarem em casa demanda investimento financeiro, muitas vezes escassos, especialmente durante a pandemia.

Sob o ponto de vista das mobilizações familiares para manutenção das atividades escolares, destacamos o caso de uma menina de 11 anos, preta, moradora de Belo Horizonte e que estuda em uma escola privada. Como os pais permaneceram trabalhando fora de casa ao longo da pandemia, a família se organizou de modo que a menina pudesse manter seus estudos. Morando em um bairro vizinho ao da avó materna, a criança, na companhia da mãe, sai cedo de sua casa, às vezes em carro de aluguel, muitas vezes a pé. Na casa da avó, que mora com duas filhas e duas netas, passa o dia, tendo as atividades da escola, que ocupam toda a tarde e parte da noite, como sua principal tarefa. Segundo seu relato, quando vão a pé, caminha com a mãe por cerca de 30 minutos até a casa da avó. A menina volta para sua casa somente para dormir, na companhia dos pais.

Toda a assistência em termos de organização de materiais e de suportes tecnológicos é dada por uma de suas tias, que é professora em uma escola pública. A menina parece vivenciar uma rede de mulheres cuidadoras. Além dela própria, avó, tia e mãe, se organizam em favor da manutenção de sua escolarização.

A contratação de professoras particulares também parece compor o arcabouço dessas mobilizações. As professoras auxiliam na realização de tarefas enviadas pela escola, devido à ausência de tempo ou de domínio de conteúdos escolares dos pais, ou, ainda, elaboram atividades na ausência de propostas enviadas pela escola.

Esses são alguns exemplos de ações de como as famílias das crianças participantes desta pesquisa se mobilizam em favor da manutenção das aprendizagens escolares durante a suspensão das aulas. No próximo tópico, nos dedicaremos a analisar os sentidos que as crianças conferem à escola e às experiências vivenciadas nessa instituição, com destaque para aspectos relativos às sociabilidades e à perda abrupta de suas referências.

Crianças, escolas, aprendizagens e sociabilidades

Essa pesquisa referenda as crianças como atores sociais e lhes possibilita a oportunidade de terem suas experiências e pontos de vista publicizados. Os pontos de vista das crianças, explicitados em suas respostas demonstram de forma clara e profunda como elas têm sido afetadas pela ausência desta experiência em suas vidas cotidianas.

Nesta seção, abordaremos a escola como o espaço privilegiado de relações sociais para crianças e jovens, apresentando brevemente fatores econômico-sociais que lhes conferem o lugar de primazia no estabelecimento destas relações. Este panorama é seguido pelos sentidos narrados pelas crianças sobre esta instituição e os desdobramentos das relações nela estabelecidas em suas vidas, com ênfase na dimensão das sociabilidades.⁶

⁶ Sobre sociabilidade, conferir capítulo deste livro *“O brincar, as relações sociais e tarefas domésticas realizadas pelas crianças durante o isolamento social”*, de autoria de Camila Trigo Matos, Joelma Andreão de Cerqueira, Laís Caroline Andrade Bitencourt, Lucas Ramos Martins e Maria Cristina Soares de Gouvêa

Escola como espaço de sociabilidade

Um conjunto de fenômenos sociais contemporâneos vêm constituindo a escola como espaço de sociabilidade⁷ da infância. Reconfigurações familiares, urbanização e sua conseqüente limitação de autonomia de mobilidade, institucionalização da infância são algumas das mudanças sociais que mais influenciaram a afirmação da importância da escola como espaço de sociabilidade.

Sentimentos como saudade, amizade, afeto, convívio, estão muito presentes nas falas das crianças participantes da pesquisa, quando se referem aos amigos da escola. Destacamos que mesmo quando perguntamos às crianças no questionário se consideravam importante receberem atividades da escola, esses sentimentos mostraram-se presentes. Do universo de 2.021 crianças respondentes, 22 mencionaram este aspecto: “sem meus amigos e professores não tem graça”, “é muito ruim ficar só em casa não ver os amigos e professores”. Nas entrevistas, quando perguntado sobre do que sente falta na escola, um menino, de 11 anos, autodeclarado branco, estudante da rede pública, morador da Vila Mariquinhas, região periférica de Belo Horizonte, diz que “[...] uma das coisas que eu tenho sentido mais falta é dos meus amigos” (entrevistado em 09/09/2020).

As crianças nos sugerem que suas amizades são, se não restritas à escola, muito concentradas nela que, por sua contigüidade espacial e temporal, pela restrição do uso de espaços públicos pelas crianças contemporâneas, oportuniza convívio diário, essencial para a constituição de laços de amizade. A busca e o fortalecimento de vínculos afetivos se revigoram no cotidiano e na convivência do ser humano com seus pares e a escola oportuniza constância do encontro e das interações entre pares que só pode ser comparada à esfera familiar, para aquelas crianças que convivem com irmãs, irmãos, primos e primas de faixa etária semelhante. Uma criança moradora da cidade de Matozinhos, menino, de 8 anos, autodeclarado

⁷ Dialogamos com o conceito de sociabilidade, neste texto, de modo a nos aproximarmos das problematizações do sociólogo alemão Georg Simmel. Simmel (2006) distingue a vida em sociedade baseada em interesses racionais, com conteúdos materiais, concretos – o que chama de forma autônoma de organização social –, da vida social descolada de interesses específicos, que se fundamenta na satisfação do encontro com o outro. A esse impulso pelo convívio social, o autor dá o nome de sociabilidade. Imbuída de ludicidade e prazer para os sujeitos, a sociabilidade tem, em Simmel, “um papel simbólico que preenche suas vidas e lhes fornece um significado”, que ultrapassa a dimensão da racionalidade (SIMMEL, 2006, p. 65).

preto, estudante da escola pública, diz que “...meus amigos é tudo da escola” (entrevistado em 09/09/2020).

D’Incão (1992), indica mudanças nos modos de sociabilidades urbanas vividos na contemporaneidade. Alterações decorrentes da urbanização e da maciça inserção feminina no mercado de trabalho, acentuados nas últimas décadas, vêm, dentre outros fatores, reduzindo significativamente as oportunidades de convívio social, cultivando a domesticidade e a privacidade de corpos e de mentes. Tais mudanças, redundam em uma sociabilidade restrita, sendo os playgrounds ou as escolas, para as crianças, na perspectiva da autora, possibilidades únicas de interação. Cabe, no entanto, relativizar tais afirmações, na medida em que crianças das camadas populares continuam fazendo da rua espaço de sociabilidade e brincadeira (BITTENCOURT, 2010; CARVALHO, 2015).

Soma-se à restrição da rua como espaço de convivência social um movimento de mudança na composição familiar, uma vez que as crianças têm tido cada vez número menor de irmã(o)s.⁸

Esses elementos ajudam a configurar um cenário onde a escola tem destaque nessa sociabilidade. Na ausência física da escola, crianças como uma menina de 8 anos, autodeclarada preta, estudante de escola privada, moradora do bairro Cachoeirinha, em Belo Horizonte, lançam mão de estratégias de convívio, por redes sociais, para manter contato com as amigas da escola. Para tal, recorre a aplicativos de redes sociais, para conversar, para passar o tempo, para interagir. Outras crianças participantes da pesquisa também mencionam essa estratégia, que representa um dos modos de reconfiguração das redes de sociabilidade, diante de novos cenários e imposições. Tais dados sobre a importância das relações de sociabilidade e dos impactos de sua fragilização na vida das crianças durante a pandemia são afirmados nas pesquisas internacionais. Segundo Loades *et al.* (2020), a solidão constitui o sentimento mais relatado por crianças e jovens, diante da pandemia.

Outro aspecto que gostaríamos de chamar a atenção diz respeito a uma dimensão pouco problematizada na educação, a de que a sociabilidade

⁸ De acordo com dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), desde 1970 a taxa de fecundidade no país está caindo. Em 1970, o número de filhos por mulher era próximo de seis e em 2010, de menos de dois filhos por mulher e em 2018 os dados do IBGE apontam para uma redução de 1,77 filho por mulher, alcançando padrões similares aos dos países desenvolvidos.

representa elemento intrínseco ao processo de aprendizagem. Ao escutar-mos as crianças, fica evidente o quanto as interações com colegas e com as professoras imprimem significados aos processos de aprendizagem. Ao ser indagado sobre as atividades remotas enviadas pela escola, um menino de 12 anos, autodeclarado branco, estudante da escola pública, morador de Contagem, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte, demarca diferenças entre realizá-las em casa e na escola e diz: “se fosse na aula, ia ter muito mais contexto, tipo assim, são umas coisinhas básicas. É tipo só pra não ficar sem” (entrevistado em 03/09/2020). Compreendemos que o contexto ao qual essa criança se refere guarda relação com a própria dinâmica de interações estabelecida pela escola.

Algumas crianças que participaram da pesquisa, como uma menina de 9 anos, autodeclarada parda, estudante da escola pública, que vive na cidade de Betim, região metropolitana de Belo Horizonte, um menino de 11 anos, preto, escola pública, morador do Morro do Papagaio, região de aglomerado em Belo Horizonte e outro menino de 9 anos, pardo, escola pública, residente em Confins, região metropolitana, mencionam estratégias diferenciadas na realização das atividades escolares remotas que mantenham vínculos e interações. A menina realiza as atividades com a amiga que mora no mesmo lote: “Eu achava um pouquinho legal porque fazia junto com minhas amigas” (entrevistada em 02/09/2020). Já os dois meninos, buscam os primos, que moram próximos, para realizarem as atividades de modo conjunto. Nas palavras de um deles: “E vim aqui, aprender com meus primos” (entrevistado em 07/09/2020).

Essas experiências nos sugerem o quanto estar com os pares e vivenciar as experiências de aprendizagem conjuntamente são relevantes para essas crianças. Gatti (2020), inspirada em pressupostos de Humberto Maturana e Francisco Varela, menciona o quanto aspectos cognitivos estão imbricados com elementos emocionais e psíquicos, no desenvolvimento humano. Para ela, nas atividades conjuntas, agrega-se,

[...] poder tocar, manejar objetos, utilizar olfato e gosto em situações de presença de outros, com trocas de experiências em realidades, experimentar movimentos no coletivo e na natureza, compartilhar expressões sutis, formar valores de vida com a experiência corporal, com sua força e fragilidades, entender os limites de nosso físico e os limites que formam a moral na delicadeza necessária nos contatos com os iguais e o respeito às diversidades, enfim, tudo o que constitui-se na vida em sociedade e que constituem-se em possibilidades de preenchimento

das necessidades emocionais próprias ao ser humano chamam pela sociabilidade presencial, pela possibilidade de estar com, e não apenas de se pensar ou sentir com... (MATURANA, 2001; MATURANA; VARELLA, 2001 *apud* GATTI, 2020, p. 33).

Descortina-se, com a interdição do espaço físico da escola e das interações que ela oportuniza, o quanto as relações entre pares e entre alunos e professores são suportes essenciais para os processos de aprendizagem, sendo estes indissociáveis. A busca de uma criança por contexto, mencionada acima, pode estar relacionada com a perspectiva que defendemos aqui, a escola como lugar de aprender e de se relacionar.

Escola, aprendizagens e sociabilidade: sentidos construídos pelas crianças

Assim como a pesquisa “Infância em tempos de pandemia” evidenciou a intrínseca relação entre aprendizagem e relações sociais das crianças, ela também demonstra o quanto o modelo escolar é validado pelas crianças como aquele que proporciona aprendizagens. Guy Vincent *et al.* (2001) ao discutir sobre a incorporação da forma escolar a práticas de socialização de outras instâncias da sociedade, identifica que o modelo de socialização escolar extrapolou os limites da escola e se entranhou nas práticas sociais familiares, extraescolares e até mesmo empresariais. Segundo o autor,

O modo escolar de socialização pode ser dito dominante não somente porque a forma escolar está largamente difundida nas diversas instâncias socializadoras, mas também (e estes dois aspectos estão associados) porque a relação com a infância que ele implica, o tipo de práticas socializadoras que ele supõe, são os únicos considerados como legítimos. (VINCENT *et al.*, 2001, p. 42).

Na pesquisa realizada, pudemos encontrar indícios dessa análise ao identificarmos que as crianças não reconhecem suas experiências pessoais e familiares durante a pandemia como possibilidades de aprendizagem. Esse aspecto se torna evidente quando, das 2.021 crianças respondentes, 760 descreveram como importante o envio das atividades escolares para minimizar as perdas que estão sofrendo com o fechamento das escolas. Exemplo disso, é o de uma menina, de 12 anos, branca, estudante da rede privada de ensino, residente no bairro Calafate, em Belo Horizonte (questionário recebido em 11/06/2020), que respondeu: “Para pelo menos

conseguir ter algum aprendizado nessa quarentena”. Outra menina, de 12 anos, preta, estudante da rede pública, moradora do bairro Piratininga, em Belo Horizonte, afirmou: “Minha educação não pode parar, quero ser inteligente”. Ou o menino, de 11 anos, pardo, estudante da rede pública e residente em Lagoa Santa, região metropolitana de Belo Horizonte que, ao justificar a importância das atividades escolares enviadas, argumentou: “Para não ficar sem conhecimento que só temos na escola”.

É interessante observar que foram crianças do grupo mais velho dos respondentes (11 e 12 anos de idade) que destacaram as atividades escolares como a maneira reconhecida para construção de aprendizagem. O que poderia ser explicado pelo seu maior tempo de escolarização e consequentemente maior apropriação da forma escolar de sociabilidade que estabelece a escola e seus modos de organização como a única possibilidade legítima para se aprender.

Ilustrando essas reflexões, a Figura 2 abaixo apresenta uma nuvem de palavras, a partir da frequência das respostas das crianças. Observa-se que as palavras que as crianças mais utilizaram para justificar a importância do recebimento de atividades demonstraram que o sentido conferido às atividades, é o de não perder ou não esquecer aquilo que tinham aprendido na escola.

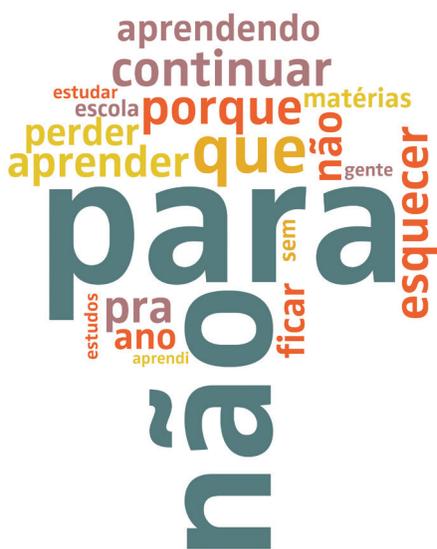


Figura 2 - Frequência de palavras que enfatizam o sentido de minimizar perdas por meio do envio de atividades escolares aos estudantes que estão em casa

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2020.

Das crianças que responderam ao questionário, 101 conferiram ao recebimento das atividades o sentido de uma ocupação para a sua rotina em casa. Nesse sentido, duas meninas, de 12 anos, uma delas parda, estudante de escola pública no município de Nova Lima (questionário recebido em 11/06/2020), e outra branca, estudante de escola privada no bairro Caiçara, em Belo Horizonte (questionário recebido em 13/06/2020) consideraram importante o envio de atividades escolares durante a pandemia “Pra ocupar a cabeça” e “Para ter ocupação para a minha mente”; ou na resposta da menina, negra, de 12 anos, estudante de escola pública no município de Rio Acima, região Metropolitana de Belo Horizonte, que se refere às atividades escolares como a possibilidade de “fazer alguma coisa além de ficar deitada na cama mexendo no celular”. Dois meninos, um de 11 anos, branco, estudante de escola privada no bairro Gutierrez, em Belo Horizonte e outro menino, de 9 anos, preto, também estudante de escola privada e residente na Vila Estrela, em Belo Horizonte, apontam que as atividades escolares os ajudavam a se distraírem no período de afastamento social. São ainda exemplos do quanto o fechamento prolongado das escolas constituiu-se em situação de angústia e sofrimento para as crianças. Tais dados são corroborados por Weaver; Wiener (2020) que destacam que a rotina e o engajamento social constituem os fatores de maior comprometimento na vida das crianças diante da pandemia, fatores estes que encontram na escola, espaço de realização.

As respostas da menina, de 11 anos, branca, estudante de escola privada no município de Nova Lima, região Metropolitana de Belo Horizonte, que afirma a importância das atividades escolares “Senão você fica sem fazer nada”; de outra menina, de 11 anos, parda, estudante de escola pública, sem identificação do município que afirma que as atividades escolares servem “Para me divertir fazendo as atividades” (questionário recebido em 23/06/2020); do menino de 10 anos, pardo, estudante de escola privada e residente na Vila Bispo de Maura, em Belo Horizonte (questionário recebido em 20/06/2020) que declarou “Eu fico solitário e ‘caço’ o meu para casa” são exemplos de situações em que se evidencia o grau de institucionalização da infância das sociedades atuais de tal modo que as crianças somente se reconhecem pessoal e socialmente quando se encontram vinculadas a escola em alguma medida.

Entre as respostas dadas, corroborando o sentido de realização das atividades escolares como forma de perpetuarem os vínculos com a escola e seus sujeitos, destacamos a resposta da menina, de 11 anos, branca,

estudante de escola privada no bairro Novo Glória, em Belo Horizonte que afirmou estar vendo seus “amigos e professores *on-line* e aprendendo um pouco das matérias”. Duas meninas, uma de 9 anos, parda, estudante de escola pública no bairro Santa Cruz, em Belo Horizonte, que declarou sentir “falta de estudar com a minha professora porque com ela eu aprendo me divertindo”; e outra, de 8 anos, branca, estudante de escola privada no bairro Nova Suíça, em Belo Horizonte (questionário recebido em 20/06/2020), ao afirmar que as atividades fazem “que eu fique perto dos meus colegas e dos meus professores” destacam a relevância que a presença das professoras e dos colegas têm em suas vidas.

As crianças nos provocam a pensar a aprendizagem de modo indissociado da convivência, da sociabilidade. Nesse sentido, finalizamos este tópico com um poema, Figura 3, enviado por uma menina para o site da pesquisa, que evidencia a necessidade de convivência nos processos de aprendizagem.

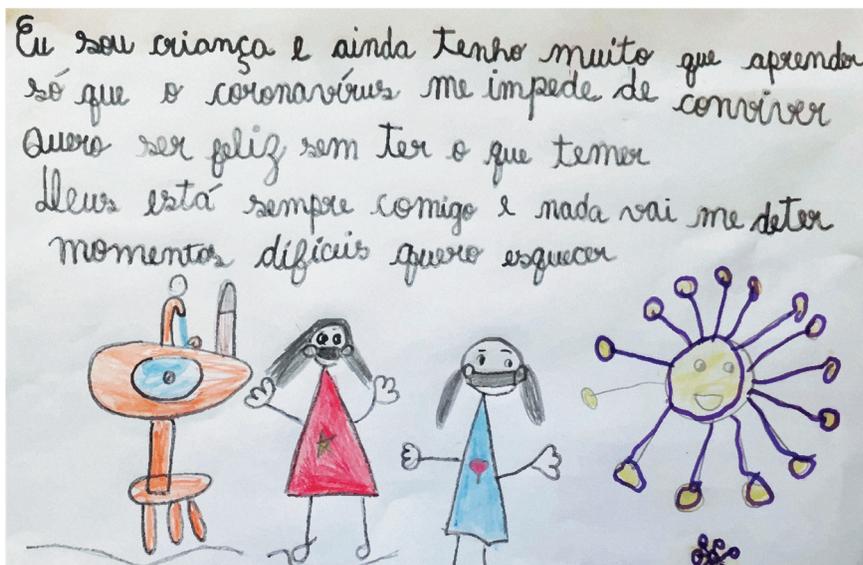


Figura 3 - Poema enviado por uma menina de 6 anos para o site da pesquisa

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2020.

Considerações finais

Os dados desta pesquisa, construídos nos nove primeiros meses da pandemia, com sua consequente interdição dos espaços de convivência, evidenciam o quanto a instituição educacional tem centralidade na vida

das crianças. Com o fechamento das escolas, as crianças se viram sem o seu principal espaço de convivência social, brincadeira e construção de conhecimento. A perda brusca da escola como referência cotidiana para as crianças, associada ao medo e à insegurança derivados do risco de adoecimento de si mesmas e das pessoas queridas, provocou uma sobrecarga emocional, vivenciada como sensação de tédio, dispersão e solidão. Sem essa presença diária e com o impedimento de substituí-la por outras atividades devido ao imperativo do distanciamento social, o tempo de algumas crianças parece ter ficado, repentinamente, esvaziado de propósito.

Com a pesquisa, foi possível perceber modos diferenciados – e até extremados – de lidar-se com a ausência do espaço escolar. Com excessos de tarefas escolares, realidade vivenciada por algumas das crianças pesquisadas, ou com completa ausência das mesmas, foi possível perceber o fosso existente entre os modos como as crianças acessam a escola e evidenciam, ainda, a multiplicidade de concepções de educação com as quais convivemos em nossa sociedade.

Marcadores sociais, como raça/cor, classe social e território, influenciam fortemente esses modos de acesso à escola. As crianças pertencentes à parcela economicamente mais favorecida da sociedade têm recursos materiais que facilitam o acesso a modelos de aulas não presenciais, enquanto os desafios das camadas populares para acessar as atividades escolares oferecidas pelas redes públicas de ensino evidenciam a desigualdade de acesso à educação, especialmente em momentos de crise.

Foi possível perceber, ainda, diferenciações significativas nos procedimentos empregados pelas instituições escolares para a manutenção de atividades escolares. As crianças participantes da pesquisa, em algum nível, questionam a efetividade dessas atividades e demonstram não estabelecer relação direta entre os meios utilizados pelas escolas e a produção do conhecimento e da aprendizagem.

Entre o excesso e a ausência, as crianças relatam igualmente a saudade do convívio com seus colegas, professores e todas as interações oportunizadas pela escola. A centralidade da escola na organização cotidiana das crianças e das famílias soma-se ao lugar privilegiado que esta instituição tem na construção das relações sociais e afetivas pelas crianças. É na escola e, por meio dela, de maneira recorrente, que as crianças estabelecem suas primeiras amizades, encontram as pessoas mais significativas após seus familiares mais próximos e, até mesmo mais do que eles, algumas vezes. A regularidade da convivência associada à significativa parcela de tempo

diário em que as crianças permanecem dentro da escola, além de ser considerada um espaço seguro e orientado por adultos responsáveis, faz da escola um ambiente com condições muito promissoras para a construção de vínculos afetivos entre os sujeitos que ali se encontram, sejam as crianças entre si ou entre elas e os adultos que ali trabalham.

Compreendemos que esta pesquisa nos oferece potentes indicativos para refletirmos em dois sentidos: como as condições sociais interferem na escola possível às crianças e, ainda, que concepção de escola nos orienta.

Supondo que todos os elementos que dificultam ou impedem o acesso das crianças às atividades escolares mencionados ao longo deste capítulo fossem sanados, como acesso a recursos digitais, auxílio adequado de um adulto, entre outros, é possível nos perguntarmos: a modalidade de ensino não presencial atende às demandas de aprendizagem das crianças? Nossa hipótese é a de que as crianças nos revelam indicativos que reafirmam os processos de escolarização, associando-os fortemente aos vínculos afetivos, coletivos, sociais e interativos. No momento de retorno às aulas presenciais, ouvi-las será primordial para avaliarmos o impacto da suspensão das aulas em suas aprendizagens e sociabilidades.

Referências

BITTENCOURT, M. I. G. F. O espaço e os outros: aspectos da experiência da vida urbana retratada por crianças de diferentes classes sociais. **Rev. Mal-Estar Subj.**, v. 10, n. 4, p. 1301-1324, dez. 2010.

CARVALHO, L. D. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. **Educação em Revista**, 2015.

CURY, C.R.J. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 2020.

D'INCÃO, M. A. Modos de ser e de viver: a sociabilidade urbana. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP, v. 4, p. 95-109, 1992.

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

GESTRADO, Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **Trabalho Docente em tempos de pandemia: relatório técnico**. Belo Horizonte, 2020.

GESTRADO, Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **Docência na Educação Básica privada em tempos de pandemia: relatório técnico**. Belo Horizonte, 2020.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, F. A.; MULLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 46, e238077, 2020, p. 1-18.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estudos e Pesquisas. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 19 mar. 2021.

IMRAN, N.; ZESHAN, M.; PERVAIZ, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 pandemic. **Pakistan Journal of Medical Sciences**, n. 36, S67-S72.

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

LOADES, M. E. *et al.* Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 59, n. 11, 2020, p.1218-1239.e3.

ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013.

QVORTRUP, J. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.47, 2011, p.323-332.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a 'infância como um fenômeno social'. **Pro-Posições**, v. 22, n. 1 (64), jan./abr. 2011, p. 199-211.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, v. 41, n. 2, maio/ago. 2018, p.232-240.

SIMMEL, G. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SINGHA, S.; ROY, D.; SINHA, K.; PARVEEN, S.; SHARMA, G.; JOSHI, G. Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescent: a narrative review and recommendation. **Psychiatric Research**, n. 293, 2020.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, n. 33, jun. 2001.

WEAVER, M. S.; WIENER, L. Applying palliative care principles to communicate with children about COVID-19. **Journal of Pain and Symptom Management**, n. 60, v. 1, 2020. e8-e11. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2020.03.20>.