

A ESCOLA NA AUSÊNCIA DA ESCOLA: REFLEXÕES DAS CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA

SCHOOL WHEN THERE'S NO SCHOOL:
THE COVID-19 PANDEMIC FROM THE CHILDREN'S POINTS OF VIEW

Isabel de Oliveira e Silva¹ 

Iza Rodrigues da Luz^{2,*} 

Levindo Diniz Carvalho¹ 

Maria Cristina Soares de Gouvêa² 

RESUMO: O artigo discute os sentidos da escola para crianças de 8 a 12 anos durante a suspensão das aulas em virtude da pandemia da Covid-19. A compreensão dos pontos de vista das crianças sobre a escola se sustenta no reconhecimento dos seus direitos e da sua capacidade de participação na vida social, conforme tem sido demonstrado pelos estudos sociais sobre a infância. São analisados dados de pesquisa com 2.021 crianças da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Os resultados indicam que as crianças compreendem a escola como espaço com funções amplas, que inclui aprendizagens, cuidado e sociabilidade.

Palavras-chave: Infância. Escola. Pandemia.

ABSTRACT: This article discusses the meanings of school for children between 8 and 12 years old amid class suspension over the COVID-19 pandemic. The comprehension of the children's points of view is based on the recognition of their rights and their ability to participate in social life, as demonstrated by childhood studies in the social sciences. We analyze survey data collected from 2.021 children in Belo Horizonte Metropolitan Region (Brazil). Results indicate that children understand school as a place which has a wide range of functions, among which learning, care, and sociability are included.

Keywords: Childhood. School. Pandemic.

1. Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação – Departamento de Métodos de Técnicas de Ensino – Belo Horizonte (MG), Brasil.

2. Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação – Departamento de Ciências Aplicadas à Educação – Belo Horizonte (MG), Brasil.

*Autora correspondente: izarodriguesluz@gmail.com

Número temático organizado por: Levindo Diniz Carvalho, Maria Cristina Soares de Gouvêa e Natália Fernandes

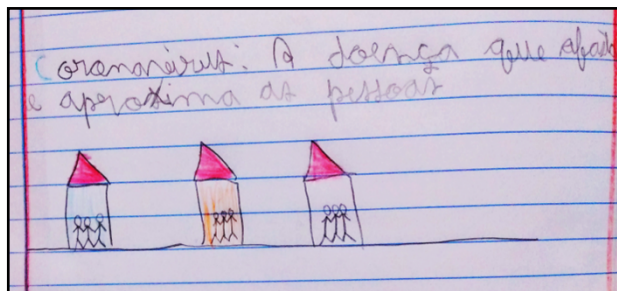
Introdução

A reflexão sobre a infância e a educação no contexto da crise sanitária e social constitui um complexo desafio. Embora o conjunto das medidas de isolamento social gere impactos sobre toda a sociedade, a suspensão da frequência às escolas impactou especialmente as crianças, podendo contribuir para o agravamento das desigualdades sociais (TONUCCI FILHO; PATRÍCIO; BASTOS, 2020).

Para as crianças, o fechamento das escolas em decorrência da pandemia comprometeu seu círculo de relações, seu espaço de aprendizagens, suas interações com outras crianças, com professores e com os diferentes objetos de conhecimento, restringindo seu acesso à cultura e sua formação cidadã. Além disso, a não frequência à escola aumentou os riscos de violência,¹ considerando que o espaço doméstico é onde se concentra a maior parte das agressões físicas e sexuais às crianças e que na escola frequentemente emergem as denúncias de violência doméstica pelas crianças ou por profissionais da educação (FORE, 2020).

Motivados por essas reflexões, desenvolvemos uma pesquisa em Belo Horizonte e Região Metropolitana, com o objetivo de compreender como as crianças estavam vivenciando a pandemia da Covid-19. Pretendeu-se analisar as relações sociais, as experiências e os sentimentos despertados em crianças entre 8 e 12 anos que tiveram suas rotinas alteradas pela pandemia. Buscou-se também apreender as condições de vida de crianças, especialmente daquelas que se encontram em situação de maior risco de vulnerabilidade social, para as quais a suspensão da frequência às escolas pode significar queda importante na qualidade de vida e no acesso a direitos, o que inclui a dimensão cultural, a alimentação e a segurança física e emocional. Neste artigo, apresentamos parte dos resultados da pesquisa, com objetivo de compreender os pontos de vista das crianças sobre a escola e sobre a situação de suspensão das atividades escolares como medida de controle da disseminação do coronavírus.²

O pressuposto central da pesquisa foi de que as crianças possuem direito de participar dos processos e decisões que lhes afetam nos diferentes âmbitos de suas vidas. Mais do que reafirmar o reconhecimento de que são sujeitos de direitos e de que devem ter atenção prioritária em situações de emergência, considera-se que, ao prescindir da participação infantil, a vida social se torna mais pobre, invisibilizando sujeitos que a constituem e que movem diferentes setores da economia e da cultura. Nessa direção, com base nos estudos sobre participação infantil e sobre infância em contextos de crise (ALMEIDA; RIBEIRO; ROWLAND, 2018), buscou-se, nesta pesquisa, criar condições de escuta das crianças de modo que o conhecimento produzido constitua também um canal de expressão desse grupo geracional no atual contexto de crise sanitária e social. A relevância de tal expressão pode ser confirmada pela paradoxal frase: “Coronavírus: a doença que afasta e aproxima as pessoas” (Fig. 1), escrita em um desenho feito por uma menina de 10 anos participante da pesquisa.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 1. A doença que afasta e aproxima as pessoas (Menina, 10 anos).

A pesquisa foi realizada entre os meses de junho e novembro de 2020 e teve como participantes crianças de 8 a 12³ anos moradoras de Belo Horizonte e de 32 municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH).⁴ A metodologia consistiu em um inquérito extensivo, com aplicação de um questionário

*on-line*⁵ que obteve 2.300 retornos, dos quais 2.021 foram validados. A pesquisa de caráter exploratório, realizada no contexto de isolamento social, não foi construída tendo como critério atingir uma amostra representativa das crianças da RMBH. Foi utilizada a técnica conhecida como “bola de neve” para divulgação do questionário. Foram feitos também contatos telefônicos com secretarias de educação e assistência social, com movimentos sociais e instituições de atendimento às crianças, solicitando o auxílio na divulgação do questionário aos familiares responsáveis por crianças da faixa etária indicada. Em uma segunda etapa da pesquisa, foram realizadas entrevistas, também de modo remoto, utilizando plataformas digitais e/ou aplicativos de celular, com 33 crianças que se disponibilizaram a participar dessa etapa. As análises do conjunto de informações construídas buscaram articular técnicas quantitativas e qualitativas e, para isso, contaram também com programas como o *PSPP* e o *NVIVO10*. A escuta das crianças ocorreu também por meio do envio, por elas, de mensagens, desenhos e fotografias para um ambiente virtual.⁶ A pesquisa seguiu todos os protocolos éticos das pesquisas com crianças.⁷

Perfil das Crianças Participantes

Do total de 2.021 crianças participantes da primeira etapa da pesquisa que residiam em municípios da RMBH, 45,5% se concentraram em Belo Horizonte, seguidos pelos municípios de Lagoa Santa, que concentrou 7,5%, Ribeirão das Neves, com 7,4%, e Contagem, com 6,7% das participantes. Em relação à faixa etária, tivemos a participação de 503 crianças de 8 anos, 425 de 9 anos, 409 de 10 anos, 356 de 11 anos e 328 de 12 anos de idade. Em relação à autodeclaração de raça/cor, 45,4% se autodeclararam pardas, 39,8% se autodeclararam brancas e 9,2% se autodeclararam pretas. Além dessas respostas, 28 crianças se autodeclararam amarelas, doze se autodeclararam indígenas e 27 se autodeclararam com outras cores, que resultaram em um conjunto variável de respostas. Do total de participantes, quatro crianças não informaram e 47 escolheram a opção “não sei ou não quero responder” para essa pergunta. Em relação ao gênero das crianças, a pesquisa obteve uma participação um pouco maior de meninas, correspondendo a 51% das crianças participantes, enquanto os meninos representaram 47,9%. Assim como na questão sobre autodeclaração racial, buscamos no questionário possibilitar a compreensão de outras formas de identificação e também preservar o direito da criança de não responder à pergunta; por isso, incluímos as opções de resposta: “outra” e “não sei responder ou não quero responder”. Tivemos 1,1% de crianças que não informaram ou não quiseram responder a essa pergunta e não tivemos respostas na opção “outra”. Com relação à vinculação administrativa das instituições escolares que os sujeitos da pesquisa frequentavam, verificamos que 64,4% das crianças estudavam em escolas públicas e 30,6% em escolas privadas.

Para a definição dos critérios de escolha das crianças a serem entrevistadas, a equipe se debruçou sobre o perfil das que responderam ao questionário, buscando contemplar a diversidade de gênero, raça/cor, local de moradia (BH e Região Metropolitana), escola frequentada (pública e privada) e idade. Buscou ainda escutar crianças de grupos com pouca participação na resposta ao questionário, como crianças pretas, indígenas e moradoras de ocupações. Ressalte-se que, para essa seleção, houve uma análise criteriosa do conjunto das crianças que responderam ao questionário e que, também nesse caso, não houve o critério de uma amostra representativa dos diversos grupos de crianças, mas sim a intencionalidade de assegurar um espaço de escuta aos grupos menos representados, que nos auxiliasse a compreender e aprofundar as temáticas investigadas com o questionário. Entre as 33 crianças entrevistadas, dezenove são meninas e catorze são meninos. Em relação à autodeclaração racial, treze se declararam pardas, oito pretas, cinco brancas e duas indígenas; quatro crianças não responderam a essa questão e uma delas marcou a opção “outros”, mas não detalhou como se identificava. Em relação ao local de moradia: treze crianças residiam em Belo Horizonte e vinte nos outros municípios da RMBH que fizeram parte da pesquisa. Em relação ao tipo de escola, 28 crianças

estudavam em escolas públicas e cinco em escolas privadas. A distribuição do grupo por idade foi a seguinte: uma criança de 7 anos; cinco crianças de 8 anos; dez crianças de 9 anos; três crianças de 10 anos; onze crianças de 11 anos; duas crianças de 12 anos; e uma criança de 13 anos.

As Crianças e a Escola

A concepção da criança nas sociedades ocidentais como bem “emocionalmente inestimável” (ZELIZER, 1985), cujas socialização e participação na vida social devem ser restritas aos espaços protegidos da família e da escola, dá-se como parte do processo de construção social da infância na contemporaneidade. No contexto de um conjunto de transformações sociais nas esferas pública e privada, a partir do século XIX, na maioria dos países ocidentais, a escola passa a ser responsabilidade do Estado e obrigação das famílias; estudar passa a ser o “ofício” da criança. Restringe-se a circulação social das crianças ao espaço doméstico da família e às instituições educativas.

Esse fenômeno evidencia a prevalência dessas instituições no cotidiano das crianças das sociedades ocidentais urbanas, ao mesmo tempo que se observa um processo simultâneo de reconhecimento da individualização. Analisar esses processos exige considerá-los interdependentes e à luz das singularidades com as quais as crianças constroem seus mundos sociais (FERREIRA, 2006).

A escola contemporânea tem assumido um papel tanto de equalização das desigualdades sociais, raciais e de acesso à cultura quanto de reprodução dessas desigualdades e de negação da herança cultural de grupos marginalizados. Essa contradição consolida a ideia de que existe uma crise também na escola. Entretanto, em meio a uma gravíssima crise sanitária e social, o que significa ter as escolas fechadas com a restrição das atividades escolares ao contexto doméstico ou familiar?

A ausência das crianças no espaço escolar e a “presença” da escola no contexto doméstico interroga o processo de “institucionalização” da infância. Observam-se, assim, dois elementos distintos: de um lado, o deslocamento dos tempos/espaços da escola para os tempos e espaços da casa, alterando os processos de aprendizagem e seus sujeitos, o que se reflete na relação família-escola-criança; e, de outro, a ausência da escola para um número expressivo de crianças que tiveram sua escolarização interrompida.

A análise das consequências da “ausência” da escola envolve o quadro mais amplo das condições de vida e evidencia a complexidade da garantia do direito universal à educação e sua fragilização em contextos de crise. Além disso, coloca em causa as relações com as famílias e a situação de risco das crianças.

Sentidos da Escola para as Crianças

A análise dos resultados da pesquisa confirma a centralidade da escola na vida das crianças. Além de instituição responsável pela educação formal, outros aspectos emergiram das respostas dadas a diferentes perguntas do questionário. Em resposta à pergunta sobre o que deixava a criança triste no contexto de isolamento social, a referência à ausência da escola foi frequente: “não tenho contato com amigos de escola, nem com outros adultos além da minha família, não tenho aula e atividades escolares” (Menino, 9 anos, pardo, escola pública, Belo Horizonte); “não poder ir pra escola, passear ou ir na casa dos meus avós” (Menino, 7 anos, branco, escola pública, Rio Manso). Observa-se que a escola é mencionada na mesma sequência de outras atividades e relações de vida que foram interrompidas. Depoimentos como esses foram feitos por um número expressivo de crianças, em respostas tanto a questões sobre a suspensão das aulas presenciais quanto sobre as alterações na vida cotidiana, as relações de sociabilidade, o lazer e os sentimentos que emergiram na pandemia.

No período de realização da primeira etapa da pesquisa (junho e julho de 2020), não havia previsão do tempo em que as aulas presenciais ficariam suspensas. Estava-se no início das medidas de isolamento social, as quais se prolongaram no estado de Minas Gerais e em outros estados brasileiros até o ano de 2021. Além disso, ainda não havia sido estabelecido, pela maior parte das escolas dos municípios pesquisados, especialmente nas redes públicas de ensino, o envio de materiais de estudo ou outras atividades para as crianças realizarem em casa como forma de continuidade das atividades escolares ou manutenção de vínculos entre professores e crianças. No entanto, uma parte das crianças participantes já estava tendo aulas *on-line*.



Fonte: Elaboração dos autores.

Figura 2. Infográfico “as crianças e a escola”.

Conforme explicitado no infográfico anterior, a pesquisa revelou que 85% das crianças eram favoráveis ao envio, por suas professoras, de atividades para serem realizadas em casa; e 82,2% delas disseram estar preocupadas com o retorno às aulas. As crianças que estavam tendo aulas por meio de plataformas virtuais avaliaram tais recursos indicando sua inadequação para seu processo de aprendizagem. Nas respostas às questões abertas, o conjunto das crianças que mencionaram esse aspecto o avaliou de forma negativa, como exemplifica o depoimento a seguir: “fiquei mais triste, tenho dificuldade em seguir as aulas e as matérias, não consigo prestar atenção” (Menino, 11 anos, branco, escola privada, Belo Horizonte).

As crianças manifestaram também preocupação com a perda do ano escolar de 2020: “sinto falta dos ensinamentos dos professores, pois vejo que isso prejudicou muito o ensino desse ano, esse ano está praticamente perdido e não sabemos como resolver essa situação” (Menino, 11 anos, pardo, escola pública, Belo Horizonte). As crianças demonstraram temor diante das incertezas do futuro, expressando o medo da morte, de ficarem sozinhas, de a pandemia nunca acabar e também do fim da escola presencial, como nos seguintes depoimentos: “medo da morte, de ficar sozinha, **de não ter mais a escola**, de não ver meus amigos” (Menina, 8 anos, branca, escola particular, Belo Horizonte); “tenho medo de que as aulas não voltem e que tenhamos que ficar em casa para sempre” (Menino, 12 anos, pardo, escola pública, Belo Horizonte).

Em outra chave de análise, podemos afirmar que os pontos de vista das crianças revelam as formas pelas quais os elementos da cultura escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) são compreendidos, vivenciados por elas e, especialmente, como integram as condições para suas aprendizagens e para o convívio social. Nos depoimentos a seguir, temos exemplos dessa reflexão:

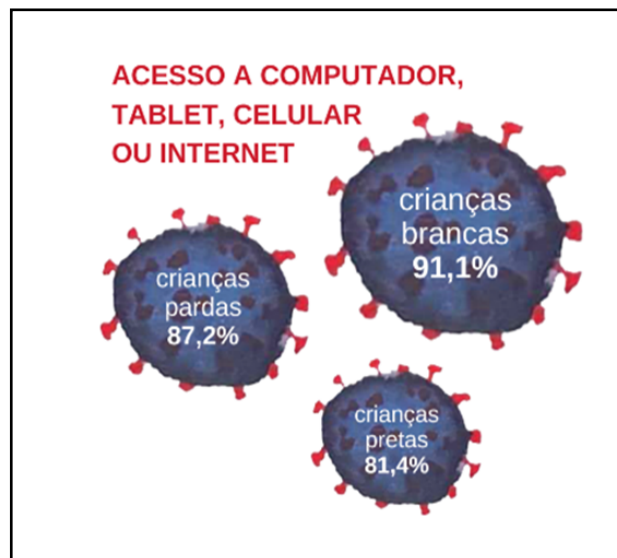
Acho muito desnecessário [ter] atividades para fazer em casa, além de estarmos gastando todo o nosso material escolar, cadernos e lápis, que está tudo novo, não aprendemos a matéria direito!!! Porque na escola temos a explicação do professor e em casa não temos o professor para explicar a matéria e nem 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 à 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, branco, escola pública, Florestal, resposta ao questionário).

Entrevistadora: Se você pudesse fazer uma magia para melhorar a vida de todas as crianças, o que você faria? Entrevistado: Eu... é... doaria a máscara, álcool gel e alimento, né?! Cesta básica, às vezes até uma máquina para imprimir as atividades (Menino, 10 anos, pardo, escola pública, Belo Horizonte, entrevistado em 02 set. 2020).

Observa-se, na fala desses meninos, a percepção de que a escola constitui um conjunto de artefatos e relações que não permitem uma transposição, sem prejuízos, do espaço escolar para o familiar. Além disso, eles apontam a centralidade de recursos materiais na garantia da aprendizagem escolar, enumerando cesta básica e impressora como elementos importantes para sua qualidade de vida, na ausência da escola presencial. Relacionam os recursos econômicos investidos pela família no material escolar com a inadequação de seu uso que, na sua experiência, não se reverteria no resultado esperado de promover aprendizagens. Essas crianças indicam possivelmente sua participação em reflexões realizadas no ambiente familiar sobre a dimensão econômica demandada para a frequência à escola, o que foi intensificado pelo maior tempo de permanência em casa. Revelam sua compreensão de que as condições de oferta do ensino remoto não atendiam nem as necessidades de aprendizagens, nem o direito das crianças e das famílias de contarem com a responsabilidade pública na oferta das condições materiais.

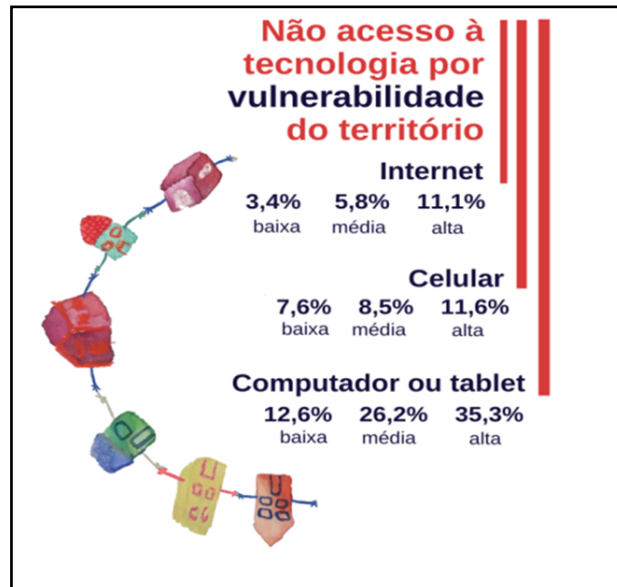
A pesquisa também revelou que as desigualdades de acesso a equipamentos e à Internet reproduzem as desigualdades sociais e raciais. Observa-se, na Fig. 3, a seguir, que as crianças autodeclaradas pretas foram as que revelaram menor acesso a recursos digitais (computador, *tablet*, celular e Internet). Ou seja, 18,6% das crianças pretas não possuíam qualquer acesso a tais recursos, enquanto, para as crianças brancas, esse percentual foi de 9,9%.



Fonte: Elaboração dos autores.

Figura 3. Infográfico “acesso a computador, *tablet*, celular ou Internet”.

Na mesma direção, as crianças cujo local de moradia foi identificado como de maior risco de vulnerabilidade territorial (Fig. 4) revelaram acesso muito inferior a recursos digitais do que as crianças residentes em territórios de baixo e médio riscos de vulnerabilidade. No caso do acesso a computador ou tablet, equipamentos que poderiam oferecer melhores condições para o acompanhamento de atividades escolares remotas, o percentual de crianças residentes em territórios de alto risco de vulnerabilidade social que informaram **não ter acesso** chegou a 35,3%.



Fonte: Elaboração dos autores.

Figura 4. Infográfico “não acesso à tecnologia por vulnerabilidade de território”.

Por meio de entrevista, um menino de 11 anos indica claramente a ausência de condições econômicas para arcar com os custos decorrentes das atividades escolares realizadas remotamente. Nesse caso, a mãe também fala durante a entrevista, evidenciando que, na família, há uma mobilização para assegurar a continuidade dos estudos na modalidade remota, mas que há um limite que impede que a participação da criança atenda ao que parece ser esperado pela escola:

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 pôr crédito [para acessar a Internet]. Eu coloco R\$ 10,00 uma vez no mês e tem mês que, igual esse mês, eu não coloquei... igual eu dei [a] ele um telefone, sem poder, pra poder estudar, só que come muita internet abrir as atividades... então, assim, eu não tenho condições de estar arcando... então pedi à escola pra estar imprimindo e estou esperando eles me responder pelo WhatsApp (Menino, 11 anos, preto, escola pública, Belo Horizonte, entrevistado em 18 set. 2020 com a participação da mãe).

Em diálogo com os estudos sobre a relação família-escola, o trecho anterior confirma que há uma preocupação das famílias das camadas populares com o desempenho escolar de suas crianças e o desenvolvimento de formas próprias de investir para o sucesso escolar de seus filhos(as) (LAHIRE, 2004; ZAGO, 2008). A mobilização dos recursos para a educação supõe um engajamento mais intenso

dos membros da família diante da escassez em que vivem. Quando a escola acrescenta ainda outras demandas, é importante que a política pública contemple as condições para a sua efetividade para todas as crianças em nome do direito à educação, não repassando para as famílias o ônus dos investimentos que deveriam ser estatais.

A suspensão das aulas presenciais e o ensino remoto foram avaliados pelas crianças também no que se refere à função precípua da escola de promover condições de aprendizagem. O trecho de uma das entrevistas, de um menino de 13 anos, exemplifica a avaliação das crianças sobre isso:

[...] 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, mas 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, pardo, escola pública, Betim, entrevistado em 30 jul. 2020).

Ele destaca a *atenção* como elemento do processo de aprendizagem. Ressalte-se que, no momento da entrevista, ele se referia a uma expectativa, pois, no seu caso, as aulas *on-line* ainda não haviam iniciado. Observa-se uma reflexão refinada, uma percepção sobre sua experiência no processo educativo, cuja escuta, no contexto da pandemia e também nos contextos “ordinários” de funcionamento da escola, deveria ser parte integrante do planejamento do ensino.

A Escola como Ambiente de Múltiplas Experiências

As crianças que já experimentavam o ensino remoto revelaram, em seus depoimentos, como ele constituía uma atividade de menor importância em seu cotidiano, desqualificando a eficiência das atividades enviadas. Observa-se a percepção de que a aprendizagem supõe um contexto que é inerente ao espaço escolar: “Ah, legal né... quando você não tem nada pra fazer” (Menina, 9 anos, indígena, escola pública, Contagem, entrevistada em 31 ago. 2020). “São mais ou menos. [Risos] As atividades são legais. A gente lembra um pouquinho mais da escola” (Menino, 11 anos, indígena, escola pública, Jaboticatubas, entrevistado em 28 jul. 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, branco, escola pública, Contagem, entrevistado em 03 set. 2020).

Tanto nas respostas abertas aos questionários quanto nas entrevistas, as crianças trouxeram elementos fundamentais para se pensar a função da escola em suas vidas. Essas crianças indicam um esvaziamento de sentido dos conteúdos escolares, que ocorre em razão da alteração dos espaços, tempos e meios pelos quais ocorrem as relações educativas. Indicam também a compreensão de que apenas a escola presencial pode integrar suas experiências de aprendizagens dos conteúdos curriculares.

Além da função de aprendizagem de conteúdos escolares, foi enfatizada a convivência socioafetiva, tanto na relação com professores, como com colegas, que só tem lugar na escola presencial:

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 está sentindo falta dela? Entrevistada: Estou, muita! (Menina, 9 anos, preta, escola pública, Ribeirão das Neves, entrevistada em 12 set. 2020).

A fala da criança remete à dimensão afetiva da docência (CARVALHO, 1999), segundo a qual a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. Tal relação estende-se aos demais alunos, já que as interações entre pares são constituintes das relações de aprendizado (SMOLKA; GÓES; PINO, 1995).

Observa-se que as crianças vivenciam a escola ultrapassando sua sala de aula, indicando em seus depoimentos outros sujeitos, espaços e tempos de aprendizagem e sociabilidade:

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, preta, escola privada, Belo Horizonte, entrevistada em 02 set. 2020).

Eu estou 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, preta, escola privada, Belo Horizonte, entrevistada em 27 jul. 2020).

Na hora do recreio, a gente ficava conversando, só que agora a gente tem que lancher sozinho (Menina, 7 anos, branca, escola particular, Belo Horizonte, entrevistada em 04 set. 2020).

Ocorreram [mudanças], pois é muito mais complicado ter aulas *on-line*, é pior a concentração, muitas vezes eu tenho dor de cabeça de tanto olhar para a tela, e para mim a pior coisa é essa enorme saudade de andar pela escola, ver pessoalmente os professores e minhas amigas, descer com minhas amigas para a biblioteca da escola, no recreio, para ler, e ver os nossos amigos adultos legais, os bibliotecários, de esperar a minha irmã mais velha na arquibancada, enquanto converso com as minhas amigas... É bem difícil não ter contato com tudo isso (Menina, 11 anos, branca, escola particular, Belo Horizonte, resposta ao questionário).

A escola é um ordenador da vida das crianças. Nesse ambiente, existem ritmos, relações, sabores, estilos de aula não apenas com os quais as crianças se familiarizaram ao longo da escolarização, mas também que as ajudam a construir uma visão do que seja a escola. Os depoimentos destacam a complexidade da experiência escolar, que vai muito além de aulas e da sala de cada turma.

As manifestações das crianças destacam um sentido da escola pouco refletido ou valorizado, tendo em vista a ênfase atribuída aos resultados mensuráveis. A convivência com amigos como uma oportunidade proporcionada pela escola também se revela um aspecto da própria compreensão do que é a escola para as crianças, o que é tanto mais importante quanto mais as cidades se tornam hostis como espaços de convivência infantil (MÜLLER; FERREIRA NUNES, 2014).

Não desconsideramos aqui que esses mesmos elementos podem ser objeto da crítica acadêmica e também das próprias crianças, no sentido de que, por vezes, a cultura escolar é alheia às demandas subjetivas. Embora a maioria das crianças tenha manifestado saudades da escola, bem como preocupação com seu retorno, como discutido anteriormente, houve também manifestações de menor apreço por esse ambiente. Entende-se que também essas reflexões revelam os sentidos da escola. Em uma das entrevistas, um menino de 9 anos apresentou sua percepção sobre a escola, destacando a precariedade dos espaços e relações com professores, que não respeitavam suas necessidades. Após falar sobre sua antiga escola, mencionou sobre aquela à qual estava vinculado no momento da entrevista da seguinte forma:

Entrevistado: [A escola é] muito chata...

Entrevistadora: A que você está agora?

Entrevistado: Muuuuuuuito chata...

Entrevistadora: Chata por quê?

Entrevistado: Por causa que lá não tem quadra... os professores são chatos, dá dor de cabeça, ela quase não deixa apontar o lápis e quase não deixa ir no banheiro... só deixa ir no banheiro se for necessidade extrema, aí quando a gente tem necessidade extrema ela fala que não pode ir no banheiro... (Menino, 9 anos, pardo, escola pública, Belo Horizonte, entrevistado em 10 set. 2020).

Essa fala, contrastante em relação às que demonstraram que as crianças sentem falta da escola, ajuda-nos também a matizar a ênfase que se fez presente na pesquisa: de que a escola é um ambiente do qual as crianças sentem falta. No entanto, ela não contradiz os sentidos dessa instituição que se evidenciaram quando se analisou o conjunto dos dados quantitativos e qualitativos, envolvendo respostas abertas do questionário e também as entrevistas com um grupo de 33 crianças. Não contradiz o sentido de que a escola é vivenciada por sujeitos de forma integral, com seus afetos, sua corporeidade, suas buscas por fazer e cultivar amizades com seus pares e também com adultos. A ausência de quadras, poucos consideração e respeito por parte de professores, como relatado nesse último trecho de entrevista, é o reverso do que foi relatado pelas demais crianças, reafirmando, portanto, que elas vivem a escola como ambiente de convivência e denotando a dimensão integral de suas experiências.

Considerações Finais

Conhecer os sentidos da escola para as crianças quando elas não podem frequentar essa instituição representou um importante desafio. De um lado, o objeto da reflexão estava envolto no conjunto das condições de excepcionalidade em que toda a sociedade brasileira se viu a partir de março de 2020. Por outro, essa é uma instituição que possui grande capilaridade, estando presente em cada lugar. Portanto, faz parte do cotidiano das crianças, dos profissionais da educação e das comunidades de forma permanente. A suspensão das aulas presenciais, como algo inédito, revelou, não apenas para as crianças, mas para diferentes atores sociais, que suas funções vão além do ensino de conteúdos curriculares.

A centralidade da escola se evidenciou na expressiva manifestação das crianças de que estavam preocupadas com o retorno às aulas e, também, de que consideravam adequado o envio de atividades pela escola, para serem desenvolvidas no ambiente doméstico. Todavia, ficou expressa, também, pela saudade do ambiente da escola, dos amigos e das professoras.

As análises das questões abertas, das justificativas para respostas a questões fechadas, bem como das entrevistas, indicaram que os sentidos da escola se ancoram, para as crianças, em uma função ampla do espaço escolar e, de modo especial, na possibilidade de convivência com outras crianças e com adultos. Essa convivência foi expressa como possibilidade de relações, de fazer e cultivar amizades, de se relacionar com os pares e com adultos em diferentes espaços da escola. Tais relações se revelaram também essenciais para o processo de aprendizagem, o qual depende desse convívio em um contexto interativo, marcado pelas relações afetivas e de acolhimento. A escola se afirma, nas falas das crianças, como espaço social coletivo, fundado na riqueza e na diversidade de interações e sujeitos.

As avaliações das crianças sobre o ensino remoto indicam sua inadequação, na medida em que também as escolas se viram surpreendidas com as consequências da pandemia. No entanto, não houve, no Brasil, no período de fechamento das escolas, diretrizes públicas para as redes de ensino sobre como minimizar os problemas causados por essa situação – assim como não se vê qualquer política pública voltada para as crianças, em uma flagrante desconsideração dos seus direitos de serem prioritariamente protegidas.

No caso das crianças em maior risco de vulnerabilidade social, que possuem menor acesso ou acesso precário às tecnologias digitais e à Internet, observa-se a renúncia do Estado em assegurar condições materiais para prover o direito à educação. As crianças demonstraram participar das preocupações familiares no que concerne às dificuldades econômicas para seguir as atividades remotas. Pode-se afirmar que, na relação com a escola, o contexto da pandemia aprofunda desigualdades.

Finalmente, uma afirmação que se sustenta na escuta das crianças, não apenas do que foi discutido neste artigo, mas no conjunto de manifestações que pudemos apreender, é de que as crianças refletem sobre a escola, sentem sua ausência e, também, indicam suas possibilidades. Possibilidades de se encaminhar para um projeto pedagógico que ultrapasse a transmissão de conteúdos e compreenda as aprendizagens como fruto de um contexto relacional rico. De absorver a ideia de que, como espaço de frequência diária e por vários anos, relações respeitadas com as crianças são coerentes com seus direitos e com os deveres de todos e de que a escola e seu projeto educativo se sustentem em uma ética do cuidado, pautadas nos interesses coletivos, no reconhecimento das capacidades e da alteridade das crianças.

Contribuição dos Autores

Conceitualização: Silva IO; Luz IR; Carvalho LD; Gouvêa MCS; **Metodologia:** Silva IO; Luz IR; Carvalho LD; Gouvêa MCS; **Investigação:** Silva IO; Luz IR; Carvalho LD; Gouvêa MCS; **Redação – Primeira versão:** Silva IO; Luz IR; Carvalho LD; Gouvêa MCS; **Redação – Revisão & edição:** Silva IO; Luz IR; Carvalho LD; Gouvêa MCS.

Disponibilidade de Dados de Pesquisa

Dados estão disponíveis no *site* da pesquisa: <https://www.infanciaemtemposdepandemia.com.br/>.

Financiamento

Não se aplica.

Agradecimentos

Agradecemos às crianças participantes; à equipe e colaboradores(as) da pesquisa “Infância em tempos de pandemia: experiência das crianças da região metropolitana de Belo Horizonte”; e aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Notas

1. As pesquisas revelam que o aumento de casos de violência contra a mulher também incide em maiores riscos de violência com as crianças. Segundo dados do Ligue 180 disponibilizados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, houve um aumento de cerca de 17% no número de ligações com denúncias de violência contra a mulher durante o mês de março de 2020, período inicial da recomendação do distanciamento social no país (GALVANI, 2020). Segundo dados coletados pelo portal G1, o ano de 2020 apresentou os índices mais altos de denúncia de violência contra crianças desde 2013, por meio do serviço Disque 100, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Ainda assim, observa-se subnotificação, já que os profissionais da escola são os maiores responsáveis pelas denúncias. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2021/04/20/denuncias-de-violencia-contr-a-crianca-e-o-adolescente-atingem-maior-patamar-desde-2013.ghtml>. Acesso em: 20 abr. 2021.
2. Para dados mais completos, ver <https://www.infanciaemtemposdepandemia.com.br/publicacoes>.
3. Excepcionalmente, em duas entrevistas, participaram uma criança de 7 anos, que acompanhava seu irmão mais velho, e uma criança que completara 13 anos havia poucos meses e que respondera ao questionário ainda com 12 anos. O perfil das crianças participantes da pesquisa está descrito nos parágrafos seguintes.
4. A Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) é constituída por 34 municípios. Entretanto, o município de Itatiaiuçu não participou da pesquisa. Os municípios participantes foram: Baldim, Betim, Brumadinho, Caeté, Capim Branco, Confins, Contagem, Esmeraldas, Florestal, Ibirité, Igarapé, Itaguara, Jaboticatubas, Juatuba, Lagoa Santa, Mário Campos, Mateus Leme, Matozinhos, Nova Lima, Nova União, Pedro Leopoldo, Raposos, Ribeirão das Neves, Rio Acima, Rio Manso, Sabará, Santa Luzia, São Joaquim de Bicas, São José da Lapa, Sarzedo, Taquaraçu de Minas e Vespasiano. Ressaltamos nossos agradecimentos às Secretarias Municipais de Educação e Desenvolvimento/Assistência Social desses municípios no processo de divulgação do questionário da pesquisa.
5. O questionário ficou disponível no período de 11 junho a 15 de julho de 2020 e obteve-se um retorno de mais de 2.300 crianças. Todo o processo de escuta foi realizado com base em protocolos éticos das pesquisas com crianças. Para analisar as informações, o desafio da pesquisa foi operar numa base híbrida: qualitativa e quantitativa. Tais análises centraram-se nas interpretações das crianças, mas também no contraste, na medição, nas frequências quantitativas sobre as experiências das crianças dos 34 municípios da RMBH nesse contexto.
6. Ver desenhos enviados pelas crianças no *site* da pesquisa: <https://www.infanciaemtemposdepandemia.com.br/>.
7. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. N.; RIBEIRO, A. S.; ROWLAND, J. Children, citizenship and crisis: towards a participatory agenda. In: LOBO, M. C.; SILVA, F. C.; ZÚQUETE, . P. (eds.). **Changing societies: legacies and challenges**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2018. p. 113-134. v. 2: Citizenship in crisis.

CARVALHO, M. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. 1. ed. São Paulo: Xamã/FAPESP, 1999.

FERREIRA, M. M. “- Tá na hora d’ir pr’à escola!”; “- Eu não sei fazer esta, senhor professor!” ou... brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. **Revista Interações**, v. 2, n. 2, p. 27-58, 2006. <https://doi.org/10.25755/int.290>

FORE, H. Não permitam que crianças sejam as vítimas ocultas da pandemia da Covid-19. **Unicef Brasil**, 09 abr. 2020. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/nao-permitam-que-criancas-sejam-vitimas-ocultas-da-pandemia-de-covid-19>. Acesso em: 13 abr. 2020.

GALVANI, G. Violência doméstica na quarentena: como se proteger de um abusador? **Carta Capital**, São Paulo, 29 mar. 2020. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/saude/violencia-domestica-na-quarentena-como-se-proteger-de-um-abusador/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.

MÜLLER, F.; FERREIRA NUNES, B. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educação & Sociedade**. Campinas, 2014, v. 35, n. 128, p. 659-674, 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201435128129342>.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R.; PINO, A. The constitution of the subject: a persistent question. In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (orgs.). **Sociocultural studies of mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 165-184.

TONUCCI FILHO, J. B. M.; PATRÍCIO, P. A.; BASTOS, C. **Nota técnica** – desafios e propostas para enfrentamento da Covid-19 nas periferias urbanas: análise das condições habitacionais e sanitárias dos domicílios urbanos no Brasil e na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Cedeplar/FACE/UFMG, 04 abr. 2020. Disponível em <https://www.cedeplar.ufmg.br/noticias/1229>. Acesso em: 22 abr. 2020.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 2001.

ZAGO, N. Processo de escolarização nos meios populares: as contradições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família e Escola**: trajetória de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes. 2008. p. 17-44.

ZELIZER, V. **Pricing the priceless child**: the changing social value of children. Princeton: Princeton University Press, 1985.

Recebido: 01 Fev. 2022

Aceito: 23 Maio 2022

Editoras Associadas:

Maria Rosa Rodrigues M. Camargo e Rita de Cassia Gallego