

---

## Quando a escola se transferiu para casa: reflexões sobre o trabalho escolar durante a pandemia

### When school moved home: reflections on schoolwork during the pandemic

### Quando la escuela se trasladó a casa: reflexiones sobre el trabajo escolar durante la pandemia

Maria Eulina Pessoa de Carvalho<sup>1</sup>

 <http://orcid.org/0000-0002-2947-5814>

**Resumo:** Este texto retoma o tema das relações família-escola, a partir de um trabalho publicado nesta revista, em 2006, enfocando visões de mães e professoras sobre o dever de casa, entendido como trabalho escolar transferido para casa. E situa o tema no recente contexto do trabalho escolar inevitavelmente e inteiramente transferido para casa durante a pandemia de Covid-19. A primeira parte do texto trata das implicações do dever de casa no cotidiano das mães e na relação com filho/a/s, no contexto do acompanhamento escolar como tarefa materna; a segunda parte trata do sobretrabalho que as mulheres/mães tiveram que assumir na mediação do ensino remoto em casa durante o período de isolamento social. Conclui que, no contexto da tradicional divisão sexual do trabalho e desigualdade de gênero, que atribui às mulheres o cuidado e educação das crianças em casa e na escola, a compreensão recíproca das dificuldades enfrentadas pelas mulheres-mães, durante o ensino remoto, estimulava a solidariedade e aliança entre mães e professoras, sobretudo quando a professora era mãe.

**Palavras-chave:** Relações família-escola. Ensino remoto emergencial. Mães e professoras. Relações de gênero. Dever de casa.

**Abstract:** Based on a paper published in this journal in 2006, focusing on mothers' and female teachers' views on homework (understood as schoolwork transferred to the home), this text returns to the theme of family-school relations, and situates the topic in the recent context of schoolwork inevitably and entirely transferred to the home during the Covid-19 pandemic. The first part deals with the implications of homework in mothers' daily lives and in their relationship with their children, in the context of school monitoring as a maternal task; the second part deals with the extra work that women/mothers had to undertake in facilitating remote teaching at home during the period of social isolation. It concludes that, in the context of the traditional sexual division of labor and gender inequality, which attributes to women the care and education of children at home and at school, the reciprocal understanding of the difficulties faced by women-mothers, during remote teaching, encouraged solidarity and alliance between mothers and female teachers, especially when the teacher was a mother.

**Keywords:** Family-school relations. Emergency remote teaching. Mothers and female teachers. Gender relations. Homework.

---

<sup>1</sup> PhD em Currículo, Ensino e Política Educacional pela Michigan State University, USA. Professora Titular do Departamento de Habilitações Pedagógicas e Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: mepcarv@gmail.com.

**Resumen:** Este texto retoma el tema de las relaciones familia-escuela, a partir de un trabajo publicado en esta revista en 2006, centrándose en la visión de madres y docentes sobre las tareas escolares, entendidas como trabajo escolar transferido al hogar. Y sitúa el tema en el contexto reciente del traslado inevitable y total del trabajo escolar al hogar durante la pandemia de Covid-19. La primera parte del texto aborda las implicaciones de las tareas escolares en el cotidiano de las madres y en su relación con sus hijos e hijas, en el contexto del soporte escolar como tarea materna; la segunda parte trata del trabajo extra que las madres tuvieron que realizar para facilitar la enseñanza remota en casa durante el período de aislamiento social. Se concluye que, en el contexto de la tradicional división sexual del trabajo y desigualdad de género, que atribuye a las mujeres el cuidado y la educación de los hijos e hijas en el hogar y en la escuela, la comprensión recíproca de las dificultades que enfrentan las mujeres-madres, durante la enseñanza a distancia, fomentó la solidaridad y alianza entre madres y maestras, especialmente cuando la maestra era madre.

**Palabras-clave:** Relaciones familia-escuela. Enseñanza remota de emergencia. Madres y maestras. Relaciones de género. Tareas.

### **Quando a escola envia dever de casa: o trabalho das mães**

Em minha tese de doutorado (CARVALHO, 1997; CARVALHO, 2000a) sobre a política educacional neoliberal de incentivo à participação da família na escola como contribuição à produtividade escolar, destaquei as implicações do dever de casa, particularmente como afeta o cotidiano familiar. Posteriormente, pesquisei concepções e práticas de dever de casa junto a professoras e mães de escolas públicas e privadas de ensino fundamental paraibanas. Em artigo publicado nesta revista, em coautoria com Marta Helena Burity Serpa, focalizo visões e experiências de mães e professoras acerca do dever de casa, considerado uma estratégia pedagógica tradicional com múltiplas finalidades:

estender o tempo de aprendizagem, completar a quantidade de matéria que a professora deve cobrir, conectar o trabalho de classe precedente e subsequente, estimular hábitos de estudo independente, aplicar os conhecimentos acadêmicos à vida cotidiana, enriquecer o currículo ampliando as experiências de aprendizagem, e conectar escola e família. Consistindo basicamente de exercícios de revisão, fixação e reforço, representa um recurso importante que potencialmente poderia beneficiar todos os estudantes, bem como aqueles que têm dificuldades (fazendo mais dever de casa) e aqueles que necessitam desenvolver certas habilidades (fazendo deveres de casa especiais). (DE CARVALHO; SERPA, 2006, p. 32)

Assim, o dever de casa constitui uma concepção curricular e didática que articula o trabalho escolar em classe e em casa, e se integra ao processo de avaliação; por conseguinte, constitui uma política/prática escolar que afeta a família – uma política de relação escola-família – ainda que tácita (CARVALHO, 2000a). Ao mesmo tempo, constitui uma política/prática da família que investe na incorporação do capital escolar visando à futura empregabilidade dos/as filhos/as, mobilizando estratégias educativas como o reforço escolar cotidiano representado pelo dever de casa.

Considerado por pais e professores como uma necessidade educacional, um componente importante do processo ensino-aprendizagem e do currículo escolar e

uma ocupação adequada para os estudantes em casa, o dever de casa é idealizado como contexto de investimentos educativos dos pais em favor da escolaridade dos filhos, bem como de trocas afetivas entre pais e filhos. Por conseguinte, constitui uma política, tanto da escola e do sistema de ensino, objetivando ampliar e intensificar a aprendizagem em quantidade e qualidade, além do tempo/espço escolar, quanto da família, visando estimular o progresso educacional e sócio-econômico dos descendentes (CARVALHO, 2004a; CARVALHO, 2004b; CARVALHO; SERPA, 2006, p. 32).

Na tese referida, considerando que a política/prática do dever de casa impacta os resultados escolares (conta direta ou indiretamente para a avaliação), assumo uma posição contrária à sua adoção (por desviar o foco da melhoria educacional da escola/sala de aula para a família/lar) com base em dois argumentos. O primeiro é que, tendo as famílias diversas condições socioeconômicas e culturais (maior ou menor capital econômico e cultural), “contar” com a contribuição familiar/parental acarreta resultados educacionais desiguais. Portanto, para garantir a equidade, a escola deveria “descontar” a esperada contribuição familiar e, sobretudo, compensar a sua falta, garantindo a aprendizagem de todos/as os/as estudantes no tempo/espço escolar.

O segundo argumento é que, ao enviar dever de casa, a escola amplia o tempo/espço de aprendizagem do currículo escolar e transfere sua missão/função institucional específica e especializada para a família, prescreve papéis parentais (sobre uso do tempo/espço e recursos domésticos e formas de relacionamento com os/as filhos/as) e impõe o currículo escolar (conhecimento formal/científico) sobre o currículo doméstico (conhecimento informal/práticas da vida cotidiana), restringindo a autonomia familiar e a diversidade cultural da comunidade.

O primeiro argumento se baseia no conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu (1986), apontando como a escola capitaliza o trabalho familiar (de algumas famílias dispostas e disponíveis) e, assim, reproduz as desigualdades familiares e sociais. O segundo argumento se inspira em um conceito de Michel Foucault, indicando que a escola estende seu poder disciplinar ao lar (CARVALHO, 1997; CARVALHO, 2000a).

Há ainda uma questão importante a ressaltar: a participação dos “pais” na escola é, de fato, participação das mães, seja nas reuniões escolares, seja cotidianamente no acompanhamento escolar, auxiliando na realização do dever de casa, em decorrência da tradicional e persistente divisão sexual do trabalho. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua 2022, as mulheres com 14 anos ou mais de idade dedicavam, em média, 21,3 horas semanais aos afazeres domésticos e/ou cuidado de pessoas, ao passo que os homens dedicavam 11,7 horas, portanto, elas trabalhavam 9,6 horas por semana a mais do que eles. Esse tempo médio de trabalho doméstico e de cuidado é superado pelas mulheres de 25 a 49 anos, nordestinas e negras (IBGE, 2023). Ao mesmo tempo, estudos do Grupo Globo e do IBGE apontam que o número de lares brasileiros chefiados por mulheres

(isto é, em que elas são as principais ou únicas responsáveis pelo sustento da casa e dos filhos, incluindo as famílias monoparentais), alcançou 48,7% em 2023 e 81,6% nos grupos de baixa renda (TERRA, 2023; VAZ, BATISTELA, GI, 2023). Esses números corroboram que o dever de casa é das mães.

Daí que, além de uma implicação de classe social, a política/prática do dever de casa tem uma implicação de gênero, pois baseia-se na desigual divisão sexual do trabalho na família, que atribui exclusiva ou predominantemente às mães o cuidado dos/as filhos/as e da casa, como já apontei (CARVALHO, 2000b; CARVALHO, 2004a):

quando a escola requer a contribuição acadêmica da família, pressupõe um modelo de família com capital econômico, cultural e escolar, geralmente com uma mãe disponível e uma estrutura doméstica de apoio às atividades escolares. Os formuladores de política educacional não consideram a relação entre modelos de organização curricular e pedagógica e modelos de organização familiar, as mudanças e variações nos arranjos familiares, nem a assimetria nas relações de gênero que atribui a responsabilidade pelos/as filhos/as às mulheres (CARVALHO; SERPA, 2006, p. 35).

Ressaltava, assim, as implicações familiares e de gênero da política/prática do dever de casa, que pode ser percebida como desejável ou não, a depender das condições materiais e culturais das famílias, mas tem um custo que tem recaído sobre as mães<sup>2</sup>:

Em relação à vida familiar, tal política cria tensões ao impor a concepção de que o lar deve ser um local para o desenvolvimento do currículo escolar, privilegiando um modelo único de família e papel parental, desconhecendo as diferenças entre os grupos sociais que se traduzem em vantagem ou desvantagem escolar (LAREAU, 1993). Consequentemente, reforça a desigualdade de aprendizagem, fazendo a avaliação do estudante corresponder à avaliação do desempenho das mães, e limita a liberdade da família de escolher seu estilo de vida e currículo doméstico/informal sem que seus filhos/as sejam penalizados no contexto competitivo da avaliação escolar (CARVALHO, 2000a). O viés etnocêntrico e classista, que toma como referência o modelo de família nuclear (biparental) das camadas médias (ROMANELLI, 2003), reforça a culpa pelo fracasso escolar das famílias que nele não se enquadram (CARVALHO; SERPA, 2006, p. 35-36).

Os dados empíricos coletados e apresentados no artigo sobre as visões das mães acerca do dever de casa possibilitaram perceber as dificuldades escolares dos/as estudantes (inclusive a carência de autonomia) e os desafios de acompanhamento escolar das mães: por baixa escolaridade, desatualização curricular, falta de preparo pedagógico e falta de tempo<sup>3</sup>. Nesse contexto, o dever de

---

<sup>2</sup> Há exceções: mães/famílias de alta renda que contratam serviços de professoras particulares em casa, aulas de reforço escolar e atividades extracurriculares diversas para incrementar o capital cultural e escolar dos/as filhos/as. A esse respeito, ver Carvalho (2013).

<sup>3</sup> Realizar pesquisa empírica junto a famílias, entrando em suas casas, é bem difícil. A pesquisa com as mães sobre o dever de casa, apresentada no artigo referido, só foi possível graças às jovens bolsistas do projeto do Programa de Iniciação a Docência-PROLICEN/UFCG, coordenado por Marta Helena Burity Serpa (SERPA, 2004),

casa pode acarretar conflitos entre mães e filhos/as e frustrações e estresse emocional para todos/as, já que sua realização (ou não) afeta as chances de sucesso ou fracasso escolar e as expectativas parentais/maternas.

Foi possível verificar as visões ambíguas das mães acerca do dever de casa, sobretudo das mães de escolas públicas, bem como a falta de tempo das mães de escolas privadas para assumir o acompanhamento escolar. A injunção do dever de casa sobre as crianças rebete nas mães, que têm assim sua relação com os/as filhos/as mediada por ele e pressionam ainda mais as crianças, como ilustrado no artigo, sobretudo nos grupos sociais de baixa renda e escolaridade, usuários da escola pública. “Os dados apresentados sugerem que algumas famílias e mães são mais vulneráveis e que, entre aquelas com menos recursos materiais e culturais, o clima do dever de casa é de maior sofrimento” (CARVALHO; SERPA, 2006, p. 44), colocando as mães “em situação de incompetência ou impotência” (PERRENOUD, 1995, p.152).

Também foi possível constatar que quando a professora é mãe, e experimenta as dificuldades do acompanhamento escolar dos próprios filhos/as, pode se solidarizar com as mães de seus alunos/as, sabendo de sua falta de tempo, baixa escolaridade e, ademais, ausência de preparo pedagógico.

### **Quando a escola se transferiu para casa na pandemia: o sobretrabalho das mães**

Como se sabe, a pandemia da Covid-19 impôs o isolamento social, em meio à dramática crise política, econômica, social e sanitária que castigou o país. Com o fechamento das escolas no início do ano letivo de 2020, adotou-se o ensino remoto emergencial (regulamentado pela Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020), situação que se prolongou até o final de 2021, quando algumas escolas voltaram com ensino híbrido, com aulas presenciais e remotas simultâneas.

Nesse contexto, as famílias, geralmente as mães, tiveram de assumir o sobretrabalho de organização do ambiente doméstico para o trabalho escolar, envolvendo o estímulo à motivação e o monitoramento das crianças para a atenção às aulas remotas e realização das atividades de estudo em casa. Mais do que o acompanhamento das atividades virtuais de seus filhos/as, não raro, as mães tiveram, elas próprias, de exercer a mediação pedagógica, traduzindo as orientações das professoras e explicando os conteúdos para o engajamento das crianças nas atividades, enfim, garantindo uma “jornada escolar” produtiva em casa.

---

desenvolvido em Campina Grande. Considerando que as professoras têm suas visões sobre as famílias de seus alunos e alunas, experiências com suas mães, e podem ser, elas também, mães de crianças em idade escolar, participaram da pesquisa professoras-estudantes do Curso de Pedagogia da UFPB, na disciplina Pesquisa em Educação, ministrada por mim (CARVALHO, 2003). Para informações sobre a metodologia da pesquisa, ver Carvalho; Serpa (2006).

Nas redes públicas, não houve procedimentos uniformes na oferta de ensino remoto: em raros casos deu-se o fornecimento de internet e tablets ou notebooks, mas geralmente os alunos e alunas acompanharam as aulas por celular/*whatsapp*, com explicações e orientações gravadas em vídeos curtos, ou mais frequentemente por apostilas ou folhas impressas a serem recolhidas e devolvidas nas escolas. Contudo, mesmo nos casos em que o/a estudante dispunha de computador e internet, reconheceu-se que isso não seria “suficiente para um engajamento produtivo”, então recorria-se a “mensagens direcionadas ou incentivos” ao “engajamento parental online” a fim de garantir a eficácia da aula remota e “melhorar o desempenho dos estudantes” (UOL Educação, 2021). Reconheceu-se também que relações escola-família e escola-comunidade prévias bem-sucedidas, isto é, a existência de laços entre professoras e famílias, foram cruciais para o desenvolvimento de atividades remotas colaborativas favoráveis à aprendizagem das/os estudantes (UOL Educação, 2021).

Em casa, os desafios foram enormes, particularmente para sustentar o trabalho escolar via ensino remoto. Se pesquisas apontaram a exaustão de professoras/es (UOL Educação, 2021), o mesmo se pode dizer das mães. Entre o trabalho doméstico e o próprio trabalho (presencial ou remoto), em meio aos vários sofrimentos decorrentes da pandemia, como mães trabalhadoras, sobretudo as de baixa escolaridade, poderiam auxiliar seus filhos e filhas, isolados em casa, a aprenderem de forma autônoma, enfim a se autorregularem no estudo?

Em 26 de agosto de 2021 tive a oportunidade de participar de um debate sobre essa problemática, promovido pela TV NECA, enfocando as mudanças na educação durante o ensino remoto, com destaque para “o sobretrabalho que as famílias tiveram que assumir, especialmente as mulheres, no acompanhamento das atividades virtuais de seus filhos” (TV NECA, 2021)<sup>4</sup>.

Anna Helena Altenfelder destacou, com base em vários dados de pesquisas, os retrocessos no acesso escolar e o aprofundamento das desigualdades educacionais durante a pandemia. Lembrou que o ensino remoto não aconteceu na grande maioria das escolas, que usavam material impresso e orientações por *whatsapp*, com evidentes limitações. Por sua vez, as famílias reportavam, segundo pesquisa do Data Folha, que os/as estudantes não estavam motivados/as nem engajados em uma rotina de estudos em casa. Por outro lado, como legado positivo da pandemia, pesquisa do Instituto Península apontou a valorização da carreira docente pela sociedade, a aproximação entre escolas e famílias, e a ressignificação da importância das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no aprendizado do alunado.

---

<sup>4</sup> Mediado pela Pedagoga Isa Guará, presidente da Associação de Pesquisadores e Formadores da Área da Criança e do Adolescente – NECA, o debate contou com Anna Helena Altenfelder, Presidente do Conselho de Administração do Cenpec, e Maria Eulina Pessoa de Carvalho, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e está disponível na página da TV NECA no Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=hUMBG6ylhK8&t=140s>).

Na minha apresentação, ilustrei as dificuldades do ensino remoto, explanadas por Anna Helena Altenfelder, a partir das experiências compartilhadas por educadoras de João Pessoa com quem conversei, destacando suas percepções sobre as famílias e suas interações com as mães.

Efetivamente, as relações família-escola se intensificaram na pandemia: com as crianças em casa, surge a questão da mediação familiar da relação delas com as atividades remotas propostas pelas escolas e com as TICs. As mães são as encarregadas do acompanhamento escolar, é com elas que a escola se comunica; e os deveres de casa são a “base para pensar as atividades escolares remotas”, como argumenta Ana Luiza Honorato de Sales, em sua pesquisa de mestrado (SALES, 2021, p. 36).

Os depoimentos das educadoras pessoenses, colhidos em agosto de 2021 e apresentados a seguir, corroboram meu argumento de que, se a educação é tarefa da família, da escola e da comunidade, a educação escolar é preponderante e imprescindível na organização social atual – as crianças e as famílias precisam da escola e reconhecem o trabalho docente.

*As mães não veem a hora de retornar ao presencial... é difícil estudar em casa*

Julianne Carneiro da Cunha Pinto Costa é psicóloga da Escola Municipal Antônio Santos Coelho Neto, conhecida como Escola da Penha, onde atua desde 2015. Durante o isolamento social, além da busca ativa de estudantes que perdiam o contato com a escola, ficou encarregada do contato com as famílias do alunado do 1º ao 5º ano, por telefone ou *whatsapp*, para saber sobre a rotina e as dificuldades vivenciadas. Ressaltou que 80% dos contatos eram com as mães e que estas “não viam a hora de retornar ao presencial. Diziam que os/as filhos/as têm muita preguiça, e que é difícil estabelecer horário de estudo em casa”.

Descreveu assim o ensino remoto: as aulas eram por *whatsapp*, às vezes as professoras faziam vídeos curtos, por limitação dos dados móveis, pois metade das famílias não tinha wifi. Combinavam então áudios explicativos com atividades impressas para todo o alunado. De fato, não ocorreram aulas virtuais pelo *googlemeet* porque pouquíssimas famílias teriam acesso. As professoras ficavam à disposição da 1 às 5 horas da tarde e os grupos ficavam abertos até 9 horas da noite. Conforme relatou, as mães se valiam dos áudios; algumas colocavam as/os filhas/os no reforço, quando trabalhavam o dia todo ou não eram alfabetizadas.

Dia 8 de setembro de 2021 começaram as aulas presenciais com metade da turma, três dias na escola, dois em casa, revezando as semanas. Antes de a professora começar a aula presencial com a turma A, já passava as instruções para a turma B que estava em casa.

*Ele não quer fazer as tarefas dele em casa... já pediu pra tomar a vacina dele pra poder vir pra escola*

Alcilene da Costa Andrade é assistente social da mesma Escola da Penha e Diretora do Departamento de Programas Especiais da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de João Pessoa. Em uma recente reunião com as famílias da escola, destacou três depoimentos de avós e mãe.

Uma avó de uma criança de 5 anos disse que a maior dificuldade é o aluno não ter um tablet, pois não dá para ver bem pelo celular... Reconhecia o esforço das educadoras da escola e não tinha reclamação.

Uma mãe de menina do Pre 2 disse que enfrentava dificuldades, apesar de ter concluído o ensino médio, “porque tem tarefas que são difíceis até pra mim, meu Deus, como é que eu vou fazer isso com ela?” Acrescentou que seria bom voltar, porque sua filha tinha sede de aprender. Pensava nos outros familiares que têm mais dificuldade ainda, se não têm estudos...

Uma avó de uma criança do Pre I contou sobre seu neto: “ele acabou de entrar na escola, não quer fazer as tarefas dele em casa, ele só quer fazer se for na escola com a professora...” Ademais, ela não tinha celular, nem rede social para pegar as tarefas dele, por exemplo, e lembrou que a aula de educação física só dava para fazer com o celular... E arrematou: “Ele já pediu pra tomar a vacina dele pra poder vir pra escola”.

*O fechamento das escolas afeta o direito à educação das crianças e adolescentes e implica uma rotina exaustiva de trabalho para as professoras*

Alessandra Carvalho é professora da Escola de Educação Básica (EEBAS) do campus I da UFPB, que estava fechada há 1 ano e 5 meses e elaborava o planejamento para o retorno híbrido. Ela tinha uma turma de 2º ano na EEBAS e uma filha de 7 anos cursando o 2º ano em uma escola estadual de ensino fundamental e médio, a CEEEA Sesquicentenário, em João Pessoa.

Preocupava-se com o fato de o fechamento das escolas afetar o pleno direito à educação de milhares de crianças e adolescentes e ressaltava os agravos do trabalho docente remoto:

Enquanto isso, estamos submersos em uma rotina de trabalho cruel. Como professora do ciclo de alfabetização, tenho uma jornada que ultrapassa as 40h semanais, sem sequer descanso aos fins de semana.

Além das aulas síncronas (on-line) para as crianças que têm condições materiais de assistir, temos que gravar aulas em vídeo para as crianças que não as têm (aulas assíncronas). Tivemos que aprender a manejar em tempo recorde uma infinidade de ferramentas tecnológicas (Google Classroom, Google Meet, Google Forms, padlet, Genialy, aplicativos para gravação de vídeos etc). Quiçá seja esse um ponto positivo disso tudo, o acesso ‘forçoso’ a ferramentas colaborativas em entornos virtuais de aprendizagem.

Além disso, temos que estar sempre enviando e adaptando atividades impressas para as crianças que não têm acesso nenhum à tecnologia móvel e para as crianças com necessidades específicas, que são as que mais estão sofrendo com o fechamento das escolas. Infelizmente, não temos na EEBAS sala de Apoio Educacional Especializado (AEE) previsto pela LDB.

O planejamento de vários formatos de aulas (síncronas e assíncronas), adaptadas às necessidades específicas dos/as estudantes, com o uso de ferramentas tecnológicas e ambientes virtuais, aumentou a carga de trabalho e o estresse docente, com reflexos na saúde:

Nessa rotina exaustiva de trabalho, de excessiva de exposição à tela, de ouvir as queixas imensas e justificadas das famílias e cobranças por resultados quantitativos e qualitativos do ensino remoto, muitas professoras adoeceram e estão adoecendo. Precisaremos de ajuda emocional.

*Só o que eu escuto são queixas das mães*

Arilane Florentino Félix de Azevêdo é professora da Rede Municipal de João Pessoa, encarregada do 3º ano do ensino fundamental na Escola Integral Cônego João de Deus. É também mãe de um menino de 8 anos que frequenta uma escola privada.

Ela assinalou que sua relação com as famílias de seu alunado era com as mães, e que estas estavam sobrecarregadas: “Só o que eu escuto são queixas”:

Existem crianças que de repente somem, estão ali, fazem, postam a tarefa, daqui a pouco... 10 dias sem postar nada. Aí a gente vai, liga, procura saber: ‘Ah, professora quero pedir desculpa, mas é porque é muita sobrecarga, porque nem pegar tarefa na escola o pai quer ir pegar, eu que dê conta’. Eu escuto isso de várias mães, não é só de uma nem de duas.

Outra reclamação, que tem a ver até com essa primeira, é sobre o tempo, Muitas mães falam que chegam em casa já de noite e o menino já não quer mais estudar: ‘Olha professora, já não sei mais o que eu faça, dá um trabalho danado. Antes era menos, mas acho que o tempo foi passando, eles muito em casa, então eles não têm mais a rotina’. Elas falam muito isso: como fazer a criança estudar?

Outro tipo de queixa é sobre os conteúdos, sobre saber ensinar. Elas dizem: ‘Este ano está mais tranquilo porque a senhora manda o áudio pra gente, como a gente deve ensinar os meninos, mas é difícil professora, porque eu não sou professora não!’ Essa frase eu já escutei muito: ‘Eu não sou professora não! Pra mim é muito difícil estar ensinando’.

Arilane percebeu que as mães tinham de aprender com ela para ensinar os/as filhos/as e integrar essa nova tarefa às demais tarefas domésticas no cotidiano familiar:

Eu vou vendo as dificuldades específicas das crianças e mando áudio orientando essas mães a como ensinar esses filhos. Elas assistem muito as minhas aulas, eu praticamente dou aula pra todo mundo, elas assistem que é pra ensinar depois aos filhos...

Eu vejo o menino assistindo aula na cozinha, que é o que? Ela fazendo as coisas, fazendo almoço, porque eu sempre dou aula de 10 e meia da manhã, sabe? Pra já dar tempo, justamente, dessas crianças acordarem ou não darem tanto trabalho pra acordar, porque se eu coloco a aula de 7 e meia/8 horas ia ser um verdadeiro caos.

Ela também percebeu que sua condição de mãe favorecia sua empatia pelas mães de seus/suas alunos/as e a compreensão recíproca das dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto:

Ser mãe nesse momento, assim, tem me ajudado muito, claro que a sobrecarga aumenta demais, mas no sentido de ter empatia pelas mães, porque às vezes eu penso que talvez se eu não fosse mãe e não estivesse passando pelas mesmas situações, talvez a empatia não fosse tanta. Porque elas falam e eu me vejo na fala de cada uma delas. E elas me veem também: ‘A professora tem um filho...’ Eu digo: ‘Olha eu sei demais o que é isso, eu também tenho uma criança’. Se existe um muro, essa frase derruba esse muro e aí existe essa confiança, esse elo, enfim, é muito bom porque aí elas se abrem mesmo e lutam mais, sabe? Principalmente no começo do ano... ‘Olhe professora, é o seguinte, depois do ano passado... eu já estou cheia, eu não quero mais aula on-line, eu quero aula on-vivo e tal’. E aí eu: ‘Olhe, eu também tenho uma criança...’ Então isso foi quebrando muito... Enfim, a gente está caminhando do jeito que dá.

*Foram as mães que tornaram o ensino remoto viável durante a pandemia*

Em sua dissertação de mestrado, intitulada “Eu sou mãe, não sou professora”: Mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19”, Ana Luiza Honorato de Sales argumentou que os deveres de casa – “atividades escolares remotas frequentes na vida dos(as) alunos(as)” no contexto pré-pandêmico, “já que eram realizadas sem a presença do(a) professor(a) e, geralmente, fora do ambiente escolar” – de fato são a “base para pensar as atividades escolares remotas” (SALES, 2021, p. 36). Contra a percepção de perdas na aprendizagem com o fechamento das escolas, destacou a contribuição das mães na produtividade escolar, tornada mais visível na pandemia:

Assim, este estudo evidencia o papel fundamental que as mães desempenharam na escolarização das crianças durante a pandemia. Sua dedicação, juntamente com o trabalho das(os) professoras(es), foi o que tornou o ensino remoto minimamente viável e menos desastroso do que estava fadado a ser diante da lamentável situação mundial e da imprudência de nossos governantes. É possível dizer, então, que a atuação das mulheres, apoiando a escolarização das crianças, às custas de sacrifícios pessoais, foi o que não deixou que o ano escolar fosse totalmente perdido para os(as) estudantes, em especial para os(as) mais novos(as) (SALES, 2021, p. 158).

A pesquisa de Ana Luiza, realizada no Rio de Janeiro, com 207 questionários e entrevistas com 39 mães, 1 avó e 1 pai, cujos/as filhos/as, na maioria, frequentavam escolas particulares, apontou como dificuldades e desafios a motivação da criança, a disponibilidade dos responsáveis e a “espera do tempo da criança” (p. 107), com destaque para o “desafio emocional” (p. 120-123) e “o papel fundamental das mulheres, sobretudo mães, na mediação da aprendizagem dos(as) estudantes” (p. 123).

Maria de Fátima da Silva (2023), em pesquisa de mestrado desenvolvida no sertão paraibano, ao analisar as implicações do ensino remoto emergencial, durante o contexto pandêmico, no cotidiano de 134 mulheres-mães em situação de pobreza, com baixa escolaridade e cujos filhos/as contavam apenas com um aparelho celular para devolver as tarefas escolares, apontou a intensa sobrecarga de trabalho materno, dentro e fora do lar:

(...) junto com as tarefas de cuidado e o trabalho produtivo (remoto ou não), elas assumiram a mediação do ensino remoto e tornaram-se professoras domiciliares dos filhos/as, na maioria das vezes sem o aparato físico, material e o conhecimento didático/pedagógico necessário para o desenvolvimento de tal função. (SILVA, 2023, p. 84)

Assim, ilustrou como o ensino remoto emergencial intensificou a rotina exaustiva de trabalho das mulheres; e, conseqüentemente, acentuou as desigualdades sociais, econômicas, educacionais e de gênero na educação escolar, já que o acompanhamento escolar tem estado, tradicionalmente, a cargo das mães.

### **Uma nota de esperança: solidariedade entre mulheres, mães e professoras**

Durante o ensino remoto emergencial imposto pela pandemia da COVID-19, a escola se transferiu para casa e acarretou o sobretabalho das mulheres-mães, no contexto da tradicional divisão sexual do trabalho e desigualdade de gênero, que atribui às mulheres o cuidado e educação das crianças em casa e na escola.

Em casa, o que era antes acompanhamento escolar, sobretudo através do auxílio ao dever de casa dos filhos e filhas (monitoramento de exercícios de aplicação e fixação dos conteúdos vistos em aula), tornou-se mediação pedagógica, ou seja, explicação dos conteúdos do currículo escolar em casa, praticamente substituindo a atuação docente. Nesse contexto, se intensificou e ressignificou a relação escola-família: por um lado, a família se envolveu mais com a educação formal dos filhos e filhas; por outro lado, passou a valorizar mais o trabalho docente.

Na escola, as mulheres-professoras são a maioria do corpo docente da educação básica brasileira: 79,2%, sendo 97,2% na creche, 94,2%, na pré-escola, 77,5% no ensino fundamental e 57,5% no ensino médio, segundo o Censo Escolar 2022 (INEP, 2023). Contudo, apesar de sua importância, a profissão docente, que se feminilizou e feminizou ao longo do século XX, tem baixo reconhecimento social e remuneração (YANNOULAS, 2011). Assim, tanto a docência na educação básica, quanto o trabalho feminino, em geral, e o trabalho das mães, em especial – trabalho reprodutivo, doméstico, emocional, de cuidado – necessitam ser mais valorizados.

Viu-se que quando a professora é mãe ela tende a ter empatia pelas mães de seus alunos/as. Arilane Florentino Félix de Azevêdo disse que se via nas queixas das mães de seus alunos e alunas e que, quando dizia a elas que sabia do que estavam falando, porque também tinha um filho, surgia um elo e crescia a confiança entre elas. Assim, a compreensão recíproca das dificuldades enfrentadas pelas mulheres-mães, durante o ensino remoto, estimulava uma aliança entre mães e professoras. Portanto, pensar as relações de gênero na educação requer vislumbrar professoras e mães como aliadas.

Requer também aumentar o conhecimento social sobre a problemática das relações de gênero, em casa e na escola. A “exaustão dos professores” durante a pandemia era exaustão das professoras. A maioria “deles” estava gastando mais tempo planejando aulas e “conciliando isso com o aumento de suas tarefas domésticas (ou com ajudar os próprios filhos nas tarefas escolares)” (UOL, 2021), na verdade, a maioria delas: mulheres, que são maioria na escola, no exercício docente; e, em casa, na realização do trabalho doméstico e no acompanhamento escolar dos/as filhos/as.

## Referências

- BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (Ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.
- CARVALHO, M. E. P. de. Entre a escola e a família - a instituição informal do reforço escolar. In: Romanelli, Geraldo; Nogueira, Maria Alice; Zago, Nadir. (Org.). **Família e escola: novas perspectivas de análise**. 1a.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 220-253.
- CARVALHO, M. E. P. de. O dever de casa como política educacional e objecto de pesquisa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 8, 2006, pp. 85-101. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/693>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- CARVALHO, M. E. P. de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, p. 41-58, 2004a. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/488/492>. Acesso em: 12 out 2023.
- CARVALHO, M. E. P. de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 94-104, jan./abr. 2004b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JNLJq3pYNjkfxLDj5B75rHN/>. Acesso em: 12 out 2023.
- CARVALHO, M. E. P. de. **Dever de casa: práticas atuais e visões de professoras, estudantes de pedagogia e mães**. Projeto PIBIC. João Pessoa: UFPB; Centro de Educação, 2003.
- CARVALHO, M. E. P. de. **Rethinking family-school relations: a critique of parental involvement in schooling**. New York: Routledge, 2000a.
- CARVALHO, M. E. P. de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 110, p. 143-155, jul. 2000b. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/647>. Acesso em: 12 out 2023.

CARVALHO, M. E. P. de. **Family-school relations**: how enhanced parental participation in schooling reinforces social inequality and undermines family autonomy. MSU Libraries Digital Collections. Electronic Theses & Dissertations. Doctoral Dissertation, 1997. 271 pages. Disponível em: <https://doi.org/doi:10.25335/M5QF8JP34>. Acesso em: 12 out 2023.

CARVALHO, M. E. P. de; SERPA, M. H. B. Dever de casa: visões de mães e professoras. **Olhar de Professor**, v. 9, n. 1, 2006, pp. 31-46. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1450>. Acesso em: 15 nov. 2023.

GI. Pesquisa revela que 48,7% das famílias são chefiadas por mulheres: 'Mãe empreendedora', diz moradora de SC. Ana Vaz, Clarissa Batistela, **GI 23/01/2022**. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2022/01/23/maes-empendedoras-pesquisa-revela-que-487percent-das-familias-sao-chefiadas-por-mulheres.ghtml>. Acesso em: 12 out 2023.

IBGE. Estatísticas de Gênero: ocupação das mulheres é menor em lares com crianças de até três anos. **Agência IBGE Notícias**, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37621-em-2022-mulheres-dedicaram-9-6-horas-por-semana-a-mais-do-que-os-homens-aos-afazeres-domesticos-ou-ao-cuidado-de-pessoas>. Acesso em: 12 out 2023.

INEP. Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil. **INEP Institucional**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Publicado em 07/03/2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>). Acesso em: 15 nov. 2023.

LAREAU, A. **Home advantage**. London: The Falmer Press, 1993.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1995.

ROMANELLI, G. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SALES, A. L. H. de. **“Eu sou mãe, não sou professora”**: Mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/52856/52856.PDF>. Acesso em: 30 nov 2023.

SERPA, M. H. B. **Concepções do dever de casa na escola pública: implicações no fracasso escolar: Projeto PROLICEN**. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande; Departamento de Educação, 2004.

SILVA, M. de F. da. **Implicações das demandas escolares no cotidiano de mães e na relação família-escola durante o ensino remoto emergencial**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: [https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt\\_BR&id=1906](https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=1906). Acesso em: 30 nov 2023.

TERRA. 48% dos lares brasileiros têm mulheres como chefes de família. **Redação Homework 8 mar 2023**. Disponível em: <https://www.terra.com.br/economia/dinheiro-em-dia/48-dos-lares->

brasileiros-tem-mulheres-como-chefes-de-familia,e47ac91413d122f61f51b9b859a1d8c7audwnzz8.html, Acesso em: 12 out 2023.

TV NECA. **Educação em Tempos de Pandemia**. Transmitido ao vivo em 26 de ago. de 2021. Participação: Anna Helena Altenfelder (CENPEC), Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB), Isa Guará (NECA). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hUMBG6ylhK8&t=140s>. Acesso em: 12 out 2023.

UOL Educação. 8 lições após um ano de ensino remoto na pandemia. Paula Adamo Idoeta. **Da BBC News Brasil em São Paulo, 24/04/2021**. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2021/04/24/8-licoes-apos-um-ano-de-ensino-remoto-na-pandemia.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 12 out 2023.

YANNOULAS, S. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**. Brasília, n. 22, p. 271-292, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368>. Acesso em: 12 out 2023.

*Recebido: 13/12/2023*  
*Aceito: 13/12/2023*

*Received: 12/13/2023*  
*Accepted: 12/13/2023*

*Recibido: 13/12/2023*  
*Aceptado: 13/12/2023*

