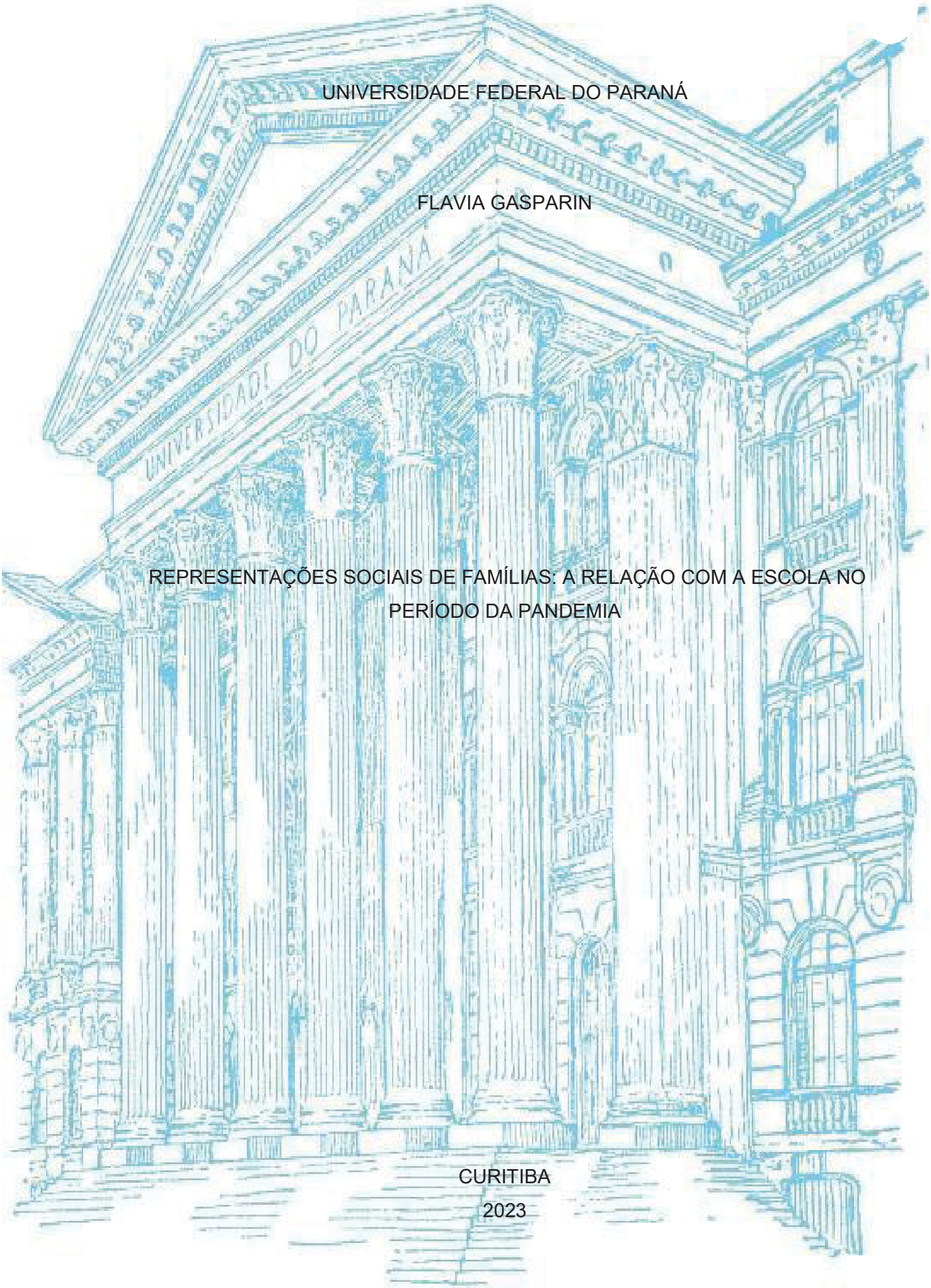
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FLAVIA GASPARIN



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FAMÍLIAS: A RELAÇÃO COM A ESCOLA NO PERÍODO DA PANDEMIA

CURITIBA

2023

FLAVIA GASPARIN

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FAMÍLIAS: A RELAÇÃO COM A ESCOLA NO PERÍODO DA PANDEMIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.
Orientadora: Araci Asinelli-Luz

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Gasparin, Flávia.
Representações sociais de famílias : a relação com a escola no tempo da pandemia / Flavia Gasparin – Curitiba, 2023.
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador (a): Araci Asinelli da Luz

1. Educação – Participação dos pais. 2. COVID-19 (Doença). 3. Ensino à distância. 4. Pedagogia critica. 5. Ensino fundamental. I. Luz, Araci Asinelli da. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **FLAVIA GASPARIN** intitulada: **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FAMÍLIAS: A RELAÇÃO COM A ESCOLA NO PERÍODO DE PANDEMIA**, sob orientação da Profa. Dra. ARACI ASINELLI DA LUZ, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Outubro de 2023.

Assinatura Eletrônica
06/11/2023 21:34:28.0
ARACI ASINELLI DA LUZ
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
01/12/2023 11:40:20.0
FERNANDA DOS SANTOS PAULO
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL)

Assinatura Eletrônica
09/11/2023 14:15:31.0
ORALDA CARLOTA ADUR DE SOUZA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR)

Assinatura Eletrônica
13/11/2023 15:57:42.0
FLÁVIA DINIZ ROLDÃO
Avaliador Externo (UNIBRASIL CENTRO UNIVERSITÁRIO)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 326255
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 326255

Dedico os esforços desta pesquisa a todas as pessoas que contribuíram para seu desenvolvimento e em especial ao meu marido Lucas pelo companheirismo.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram de maneira significativa para a realização desta pesquisa. Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me conceder força e inspiração ao longo desse caminho.

Ao meu companheiro Lucas Gratão, meu agradecimento especial por seu constante incentivo, leituras críticas do texto e sugestões valiosas de aprimoramento. Sua presença foi fundamental.

À minha amada família, minha mãe Maria Inês, meu pai Sérgio e minha irmã Franciane, agradeço pelo apoio incondicional e encorajamento.

À minha segunda família, meus queridos sogros, agradeço pela oportunidade de compartilhar essa jornada com vocês.

À Vanda Ferrari, minha gratidão pela escuta ativa e por abrir novos caminhos ao longo dessa jornada.

À escola onde desenvolvi este estudo, representada pelas gestoras Isabel Ferreira da Costa e Luciana Perini Klock Rodrigues Alves, expresso minha gratidão pela oportunidade e apoio oferecidos.

Às pedagogas da escola, Carla Trisotto, Jane Maria, Priscila e Fernanda Scaciota, meu reconhecimento pelo incentivo à continuidade dos estudos durante o ensino remoto.

A todas as professoras e colegas de trabalho, meu agradecimento por compartilharem experiências e conhecimentos.

Também quero expressar minha sincera gratidão às famílias e responsáveis que participaram da pesquisa. Obrigado por compartilharem suas experiências e por dedicarem seu tempo e esforço para enriquecer este estudo. Suas vozes e perspectivas foram fundamentais para a compreensão das complexidades dessa relação entre família e escola durante o período de ensino remoto.

Ao Programa Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, meu reconhecimento por todo o conhecimento adquirido.

Aos colegas da turma de mestrado, em especial a Sirley Seixas e Flavia Regina Coradacy Iwamoto Galhardo, agradeço pelas trocas e ajuda mútua ao longo dessa jornada.

Minha sincera gratidão à minha orientadora, Araci Asinelli da Luz, pelas valiosas contribuições e apoio ao longo deste processo. Suas orientações foram cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

É com profunda gratidão que expresso meus sinceros agradecimentos à Comunidade de Prática de Pesquisa (CPP) e a todos os pesquisadores que participaram desta jornada acadêmica. Esta dissertação não teria sido possível sem o valioso apoio e as enriquecedoras trocas de conhecimento proporcionadas por cada um de vocês.

Quero também estender meus agradecimentos especiais às professoras da banca de avaliação, Dra. Oralda Adur de Souza, Dra. Fernanda Paulo, Dra. Marlene Schüssler D'Aroz e Dra. Flávia Diniz Roldão por dedicarem seu tempo e conhecimento para avaliar e enriquecer este trabalho. Suas contribuições foram de imenso valor para o desenvolvimento da pesquisa e para meu crescimento acadêmico.

A todos, meu mais profundo agradecimento por fazerem parte desta jornada e por tornarem este processo significativo e enriquecedor.

RESUMO

O contexto imposto pela pandemia de Covid-19 nos últimos anos (2020-2022), tem sido um momento histórico na humanidade para repensarmos a educação, bem como os caminhos de mobilização entre família e escola. Durante o período remoto de ensino, o ensino formal – que acontecia exclusivamente na escola – passou a se tornar exclusivamente à distância. Necessitou, portanto, ser compartilhado no ambiente familiar. Desse modo, o objetivo geral da pesquisa é compreender as representações sociais das famílias sobre as relações com a escola no período de ensino remoto. Os objetivos específicos, por sua vez, são: descrever quais foram as relações das famílias com a escola no período de ensino remoto; identificar as manifestações de desenvolvimento cognitivo das crianças na percepção das famílias; analisar como as famílias estão percebendo o seu relacionamento com a escola depois das experiências do ensino remoto e, por fim, identificar ações propostas pelas famílias para a manutenção das relações pós pandemia. A pesquisa propiciou uma abordagem integrativa por meio da revisão de trabalhos nacionais nas bases Scielo, Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações, Google Acadêmico e Open Access and Scholarly Information System, identificando 11 estudos que foram analisados em termos de temáticas e metodologias. O embasamento teórico se fundamenta nas contribuições epistemológicas de Morin, Ciurana e Motta (2003), além dos conceitos de Urie Bronfenbrenner (2011). A metodologia da pesquisa é qualitativa, narrativa e exploratória, alinhada com a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2001), na perspectiva de Jodelet (2001). A produção de dados envolveu a elaboração de Cartas Pedagógicas de 12 familiares de estudantes de duas turmas do 5º ano de uma escola municipal em Curitiba, que frequentaram as aulas durante o ensino remoto. Além disso, foi realizado Grupo Focal com 5 familiares. A análise do material foi realizada por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). As representações sociais das famílias da escola pública municipal de Curitiba durante o ensino remoto revelam a complexidade de suas experiências. Elas expressam um desejo por maior envolvimento e colaboração com a escola, buscando comunicação transparente e orientação clara. As famílias destacam a importância da privacidade e dos limites, enquanto desejam contribuir ativamente para a educação de seus filhos. A análise dessas representações sugere a necessidade de um diálogo constante entre famílias e escola. Ao abordar desafios e aspirações das famílias, o estudo contribui para aprimoramento de práticas educacionais e fortalecimento de parcerias entre famílias e escolas, oferecendo visões promissoras para a educação no pós-pandemia.

Palavras-chave: Relação Família-Escola; COVID-19; Ensino remoto; Cartas Pedagógicas; Ensino fundamental.

ABSTRACT

The context imposed by the Covid-19 pandemic in recent years (2020-2022) has been a historic moment in humanity for us to rethink education, as well as the paths of mobilization between family and school. During the remote teaching period, formal teaching – which took place exclusively at school – became exclusively distance learning. It therefore needed to be shared in the family environment. Thus, the general objective of the research is to understand families' social representations about their relationships with school during the remote teaching period. The specific objectives, in turn, are: to describe the relationships between families and the school during the remote teaching period; identify the manifestations of children's cognitive development as perceived by families; analyze how families are perceiving their relationship with school after remote learning experiences and, finally, identify actions proposed by families to maintain relationships post-pandemic. The research provided an integrative approach through the review of national works in the Scielo, Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, Google Scholar and Open Access and Scholarly Information System databases, identifying 11 studies that were analyzed in terms of themes and methodologies. The theoretical basis is based on the epistemological contributions of Morin, Ciurana and Motta (2003), in addition to the concepts of Urie Bronfenbrenner (2011). The research methodology is qualitative, narrative and exploratory, aligned with the Theory of Social Representations by Serge Moscovici (2001), from the perspective of Jodelet (2001). Data production involved the preparation of Pedagogical Letters from 12 family members of students from two 5th year classes at a municipal school in Curitiba, who attended classes during remote learning. In addition, a face-to-face Focus Group was held with 5 family members. The material was analyzed using Content Analysis (Bardin, 2016). The social representations of families at the municipal public school in Curitiba during remote learning reveal the complexity of their experiences. They express a desire for greater involvement and collaboration with the school, seeking transparent communication and clear guidance. Families highlight the importance of privacy and boundaries, while wanting to actively contribute to their children's education. The analysis of these representations suggests the need for constant dialogue between families and school. By addressing families' challenges and aspirations, the study contributes to improving educational practices and strengthening partnerships between families and schools, offering promising visions for post-pandemic education.

Key words: Family-School Relationship; COVID-19; Remote teaching; Pedagogical Letters; Elementary School.

RESUMEN

El contexto impuesto por la pandemia de Covid-19 en los últimos años (2020-2022) ha sido un momento histórico en la humanidad para repensar la educación, así como los caminos de movilización entre familia y escuela. Durante el período de enseñanza a distancia, la enseñanza formal –que tenía lugar exclusivamente en la escuela– pasó a ser exclusivamente aprendizaje a distancia. Por tanto, era necesario compartirlo en el entorno familiar. Así, el objetivo general de la investigación es comprender las representaciones sociales de las familias sobre sus relaciones con la escuela durante el período de enseñanza a distancia. Los objetivos específicos, a su vez, son: describir las relaciones entre las familias y la escuela durante el periodo de enseñanza remota; identificar las manifestaciones del desarrollo cognitivo de los niños percibidas por las familias; analizar cómo las familias están percibiendo su relación con la escuela luego de experiencias de aprendizaje remoto y, finalmente, identificar acciones propuestas por las familias para mantener las relaciones pospandemia. La investigación proporcionó un enfoque integrador a través de la revisión de trabajos nacionales en las bases de datos Scielo, Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones, Google Scholar y Open Access y Scholarly Information System, identificando 11 estudios que fueron analizados en términos de temáticas y metodologías. La base teórica se sustenta en los aportes epistemológicos de Morin, Ciurana y Motta (2003), además de los conceptos de Urie Bronfenbrenner (2011). La metodología de investigación es cualitativa, narrativa y exploratoria, alineada con la Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici (2001), desde la perspectiva de Jodelet (2001). La producción de datos implicó la elaboración de Cartas Pedagógicas de 12 familiares de estudiantes de dos promociones de 5º año de una escuela municipal de Curitiba, que asistieron a clases durante el aprendizaje remoto. Además, se realizó un Focus Group presencial con 5 familiares. El material fue analizado mediante Análisis de Contenido (Bardin, 2016). Las representaciones sociales de las familias de la escuela pública municipal de Curitiba durante el aprendizaje remoto revelan la complejidad de sus experiencias. Expresan el deseo de una mayor implicación y colaboración con el colegio, buscando una comunicación transparente y una orientación clara. Las familias resaltan la importancia de la privacidad y los límites, al mismo tiempo que desean contribuir activamente a la educación de sus hijos. El análisis de estas representaciones sugiere la necesidad de un diálogo constante entre familias y escuela. Al abordar los desafíos y aspiraciones de las familias, el estudio contribuye a mejorar las prácticas educativas y fortalecer las asociaciones entre familias y escuelas, ofreciendo visiones prometedoras para la educación pospandémica.

Palabras clave: Relación Familia-Escuela; COVID-19; Enseñanza remota; Cartas Pedagógicas; Enseñanza fundamental.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Princípios do pensamento complexo..... 35
FIGURA 2 - As bonecas russas..... 41
FIGURA 3 - Modelo bioecológico de Bronfenbrenner..... 43
FIGURA 4 - O espaço de estudo das representações sociais, segundo Jodelet..... 46
FIGURA 5 - *Template* de divulgação das aulas online e grade horária..... 64
FIGURA 6 - Aula 09 de matemática, transmitida em 29/03..... 65
FIGURA 7 - Atividade complementar de matemática n° 2..... 66
FIGURA 8 - Fluxograma das produções selecionadas..... 71
FIGURA 9 - Categorias reveladas por meio da revisão integrativa..... 80
FIGURA 10 - Passos realizados para a análise dos dados..... 107
FIGURA 11 - Trecho da carta escrita pela participante PCP6..... 117
FIGURA 12 - Trecho da carta escrita pela participante PCP12..... 117
FIGURA 13 - Trecho da carta escrita pela participante PCP12..... 119
FIGURA 14 - Trecho da carta escrita pela participante PCPGF8..... 122
FIGURA 15 - Trecho da carta escrita pela participante PCP11..... 123
FIGURA 16 - Trecho da carta escrita pela participante PCPGF2..... 125
FIGURA 17 - Trecho da carta escrita pela participante PCP12..... 133
FIGURA 18 - Trecho da carta escrita pela participante PCPGF4..... 138
FIGURA 19 - Trecho da carta escrita pela participante PCP11..... 151
FIGURA 20 - Trecho da carta escrita pelo participante PCPGF5..... 152
FIGURA 21 - Trecho da carta escrita pelo participante PCPGF5..... 155
FIGURA 22 - Trecho da carta escrita pela participante PCPGF8..... 159

FOTOGRAFIA 1 - Cartas pedagógicas escritas pelas famílias/responsáveis.. 102
FOTOGRAFIA 2 - Grupo focal com as famílias..... 105
FOTOGRAFIA 3 - Mesa organizada para acolhimento das famílias..... 106

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Artigos selecionados para a análise..... 72

QUADRO 2 - Dissertações selecionadas para a análise..... 74

QUADRO 3 - Análise metodológica das pesquisas..... 76

QUADRO 4 - Participantes da pesquisa..... 96

QUADRO 5 - Descrição das etapas da produção de dados da carta pedagógica..... 100

QUADRO 6 - Descrição das etapas da produção de dados do GF..... 104

QUADRO 7 - Unidades de registro da análise de dados..... 108

QUADRO 8 - Organização dos dados em unidade de registro de contexto e frequência..... 109

QUADRO 9 - Temáticas, frequência e categorias do primeiro indicador..... 114

QUADRO 10 - Temáticas, frequência e categorias do segundo indicador..... 120

QUADRO 11 - Temáticas, frequências e categorias do terceiro indicador..... 128

QUADRO 12 - Temáticas, frequências e categorias do quarto indicador..... 143

QUADRO 13 - Temáticas, frequências e categorias do quinto indicador..... 152

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BDTD	Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNRS	Centre National de la Recherche Scientifique
CP	Carta Pedagógica
CPP	Comunidade de prática de pesquisa
DIAEE	Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado
ECA	Estatuto da criança e do adolescente
ERIC	Education Resources Information Center
FACHUSC	Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central
GF	Grupo Focal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação científica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Aní sio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OASIS	Open Access and Scholarly Information System
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PPCT	Processo-pessoa-contexto-tempo
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
TBDH	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH	Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIB	Universidade Ibirapuera
UNIFIEO	Centro Universitário Fieo

SUMÁRIO

MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA ESCRITA EM UMA CARTA PARA A COMUNIDADE DE PRÁTICA DE PESQUISA (CPP)..... 18

1 INTRODUZINDO A TEMÁTICA..... 23

1.1 OBJETIVOS..... 27

1.2 JUSTIFICANDO AS ESCOLHAS..... 28

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO..... 30

2 LUGAR TEÓRICO E CONCEITUAL DESTA PESQUISA..... 33

2.1 PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DESENVOLVIDA POR EDGAR MORIN: OS OPERADORES DO PENSAMENTO COMPLEXO..... 33

2.2 TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DESENVOLVIDA POR URIE BRONFENBRENNER..... 39

2.3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA ESTE ESTUDO..... 45

3 DESENVOLVIMENTO HUMANO, ESCOLA, FAMÍLIAS E PANDEMIA: RELAÇÕES POSSÍVEIS?..... 51

3.1 FAMÍLIA E ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO HUMANO..... 51

3.2 PANORAMA GERAL DA PANDEMIA COVID-19 E DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS..... 61

3.3 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA..... 63

3.4 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA DURANTE A PANDEMIA COVID-19: BUSCA DE PRODUÇÕES EM ÂMBITO NACIONAL..... 68

3.4.1 Análise metodológica..... 75

3.4.2 Análise temática..... 78

3.4.3 Tecnologias digitais no ensino remoto..... 80

3.4.4 Rotina familiar e o papel da mulher-mãe no ensino remoto 82

3.4.5 A culpabilização e a desqualificação da família em tempos de pandemia 85

3.4.6 Comunicação entre família e escola 87

3.4.7 Potencialidades nas relações entre família e escola no ensino remoto... 88

4 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO..... 91

4.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO..... 91

4.2 *LÓCUS* E PARTICIPANTES..... 94

4.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS..... 97
4.3.1 Cartas Pedagógicas..... 97
4.3.1.1 Percepções da pesquisadora em relação às cartas recebidas..... 100
4.3.2 Grupo Focal..... 102
4.3.2.1 Percepções da pesquisadora em relação ao Grupo Focal 104
4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS..... 106
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... 113
5.1 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DURANTE A PANDEMIA..... 113
5.1.1. Experiências de sobrecarga de trabalho, de tarefas e emocional, aliadas à preocupação..... 114
5.1.2. Experiências de adaptação que geraram autoconhecimento..... 116
5.2 RELAÇÕES DAS FAMÍLIAS COM A ESCOLA NO PERÍODO DE ENSINO REMOTO..... 120
5.2.1 Relações baseadas na comunicação efetiva e apoio da equipe escolar 121
5.2.2 Relações baseadas na satisfação e gratidão à escola..... 124
5.2.3 Relações que geraram insatisfação e confusão nos familiares..... 126
5.3 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DAS CRIANÇAS NA PERCEPÇÃO DAS FAMÍLIAS..... 128
5.3.1. Efeitos negativos decorrentes de dificuldades na qualidade das aulas remotas, na família, na aprendizagem e específicas do isolamento social..... 130
5.3.2. Reflexos positivos no desempenho acadêmico que decorrem do envolvimento familiar e da qualidade das aulas remotas..... 137
5.4. RELACIONAMENTO COM A ESCOLA DEPOIS DAS EXPERIÊNCIAS DO ENSINO REMOTO..... 143
5.4.1 Frustração e falta de suporte do sistema educacional..... 144
5.4.2. Agilidade na comunicação, aproximação e acolhimento das famílias no retorno ao ensino presencial..... 150
5.5 AÇÕES PROPOSTAS PELAS FAMÍLIAS PARA A MANUTENÇÃO DAS RELAÇÕES PÓS PANDEMIA..... 152
5.5.1 O respeito à privacidade da família e da equipe escolar mediante a restrição de informações particulares entre ambos..... 154
5.5.2 Ampliação dos meios de interação entre família e escola..... 158

6 CARTAS DE CONSIDERAÇÕES INDICATIVAS DA PESQUISA DESENVOLVIDA: à guisa de conclusão e considerações finais da dissertação..... 163

6.1 PESSOAS E INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS NA PESQUISA..... 163

6.2 CARTA PARA A ESCOLA PARTICIPANTE..... 170

6.3 CARTA PARA AS FAMÍLIAS PARTICIPANTES..... 173

6.4 CARTA PARA A BANCA DE DEFESA..... 175

REFERÊNCIAS..... 176

APÊNDICE 1: *TEMPLATE* DE ORIENTAÇÃO PARA ESCRITA DA CARTA. 186

APÊNDICE 2: ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL..... 187

APÊNDICE 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 189

MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA ESCRITA EM UMA CARTA PARA A COMUNIDADE DE PRÁTICA DE PESQUISA (CPP)[1][2]

Curitiba, 03 de outubro de 2021.

Prezada Comunidade de Prática de Pesquisa,

Quando recebi[3] o convite para escrever uma carta contando um pouco sobre minha escolarização, processos e escolhas formativas, fiquei muito feliz, pois toda vez que escrevo sobre minha história, entendo um pouco mais o motivo de estar aqui, ser quem eu sou. Mas antes, preciso contar um pouco sobre minha família, pois é dela que trago muitas conquistas ao longo do caminho.

Eu vim ao mundo na pequena cidade de Colombo, situada na região metropolitana de Curitiba. Nasci em uma família de origem italiana, que tinha suas raízes na agricultura. Os trabalhos no campo eram parte integrante do cotidiano da minha família, com minha mãe e meu pai colaborando de forma intensa ao lado dos meus queridos nonos (avós) na plantação.

Com o passar do tempo, após o casamento, minha mãe concentrou-se nos afazeres da casa e nos cuidados tanto com a minha irmã nos primeiros três anos, quanto conosco, suas duas filhas. Enquanto isso, meu pai iniciou a profissão de motorista de caminhão, embarcando em viagens que o levavam a diversos estados.

A casa da nossa família fica na região rural de Colombo, rodeada de muitas árvores, plantações, espaços abertos e animais. Foi nesse espaço que cresci com

---

[1] A Comunidade de Prática de Pesquisa Educação Preventiva Integral e Desenvolvimento Humano (CPP), está inserida no âmbito do Grupo de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. O principal objetivo é compreender como a educação preventiva integral se manifesta/se faz presente em diferentes teorias educacionais na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. A CPP acontece por meio de encontros quinzenais, alternando entre modelo presencial, híbrido e totalmente remoto, com a participação de mestrandos, doutorandos, professores da rede básica de ensino, educadores sociais e pessoas de diversas áreas de formação e atuação. A logo da CPP foi desenvolvida pela participante Erica Beatriz Teixeira, juntamente com Marcos Antonio Palhano e Luhanna Salata.

[2] A carta sofreu algumas alterações após sugestões da banca de qualificação.

[3] Por se tratar da escrita de uma carta, esta será em primeira pessoa.

minha irmã, minhas primas e primo, brincando todos os dias nas árvores, casinhas, balanços e escorregadores.

O primeiro contato que tive com a escolarização formal foi no ano de 1999, quando minha irmã já estava estudando em uma escola rural localizada perto de nossa casa, com classes multisseriadas. Eu ainda não tinha idade para entrada na 1° série, e não existia Educação Infantil nessa escola, então, a professora deixou que eu acompanhasse minha irmã. Nesses momentos, eu ficava sentada em uma carteira no fundo da sala desenhando, pintando, escrevendo meu nome e conversando com as outras crianças. Essa experiência não durou muito tempo, pois a secretaria de educação descobriu e proibiu minha presença, até a minha entrada na 1° série no ano seguinte.

Desde então, estudei nessa escola durante quatro anos com a mesma professora, em classes multisseriadas. Desde pequena, gostei muito de chegar em casa, fazer as tarefas e brincar de ser professora com minhas primas. Lembro dessa minha primeira etapa com muita felicidade, até mesmo os pontilhados, as cartilhas, os carimbos e a caligrafia. Mas, o que mais me chama a atenção quando lembro, são as brincadeiras na escola ao ar livre, as amizades, e as saídas da escola com a professora para buscar água na fonte.

A partir da 5° série, comecei a estudar em um colégio estadual localizado no centro da cidade de Colombo. Nesse colégio, encontrei algumas dificuldades de aprendizagem, principalmente em matemática. Lembro, que também apresentei dificuldade de relacionamento com os colegas, pois gostava de fazer os trabalhos sozinha, sempre fui muito perfeccionista, aprendi com minha mãe, no seu cuidado com a casa. Esse episódio fez com que uma professora chamasse minha mãe para ir até o colégio. Foi um dos primeiros momentos que vi minha mãe na escola, pois ela não ia nas reuniões de entrega de boletins, sob o argumento de que sempre tínhamos boas notas. Anteriormente, houve uma ocasião na qual ela compareceu na instituição para conversar com um professor de minha irmã sobre suas dificuldades de aprendizagem na compreensão da matemática.

Como podem notar, tanto eu como a minha irmã, sempre apresentamos algumas dificuldades de aprendizagem, mesmo sendo bastante esforçadas e dedicadas, revelando as fragilidades do ensino multisseriado. Contudo, os anos se passaram e na 8° série, vi no colégio uma exposição de materiais produzidos pelas

alunas do magistério, e então, me encantei com todos aqueles jogos, fotos de escolas, planos de aula e pastas de relatórios.

Foi nesse momento, que decidi que faria magistério. Meus pais me apoiaram muito, mesmo com certo receio do curso ser no período noturno. Por quatro anos, junto com o Ensino Médio, eu cursei o magistério, apresentando sempre um ótimo desempenho. Tive experiências de realizar estágios em CMEI'S da Prefeitura Municipal de Colombo, e a oportunidade de participar de uma Iniciação Científica Júnior (IC) na Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Essa IC na PUCPR, foi no observatório de violências, sob orientação da Prof. Dra. Ana Maria Eyng. Lembro-me que durante um ano de participação, minha mãe sempre me apoiou e incentivou, pois foi comigo várias vezes de ônibus, e ficava me esperando para voltarmos juntas. Na minha apresentação final do projeto, ela estava lá com a minha professora do curso de magistério. Nesse dia, minha apresentação ficou em 1° lugar de todas as escolas participantes. Foi o momento que minha mãe disse que eu "iria para frente!".

Eu não tinha dúvidas de que seria professora, mas ainda não sabia ao certo se seguiria na Pedagogia ou na Geografia, matéria na qual sempre fui apaixonada. No entanto, nas inscrições para o vestibular, tanto na PUCPR, quanto na UFPR, optei pela Pedagogia. Lembro-me que quando me inscrevi na PUCPR, sabia que não seria possível pagar o curso, pois, para nossa família era inviável, mas meu pai na época falou que eu cursaria de qualquer maneira, e que nós daríamos um jeito para pagar.

Fui aprovada no vestibular da Universidade Católica do Paraná e fiz minha matrícula, enquanto esperava todo o processo seletivo da UFPR. Foi quando eu fui aprovada por cotas sociais (escola pública) no curso de Pedagogia, ingressando na instituição no ano de 2012.

Meu ingresso ocorrera por cotas sociais, pois minha nota no vestibular não me possibilitaria o ingresso pela concorrência geral. Sempre me destaquei pelas minhas notas até então, mas esses conceitos representavam muito mais meu esforço e minha dedicação, do que de fato o conhecimento de determinado assunto específico.

Conclui minha graduação em 2016, completando neste ano, 16 anos de escolarização. Durante esses anos, a figura da minha mãe, em específico, foi a que teve maior peso nesse processo, a qual investiu muito afeto e amor, além de algumas professoras e seus incentivos à continuidade dos estudos. Os papéis de mulheres, na

condição de minha mãe e professoras, me deram enorme incentivo para que pudesse ser a primeira da família a concluir uma graduação acadêmica.

A pós-graduação sempre foi um sonho, principalmente durante minha graduação, com as participações em projetos de pesquisa dentro da Universidade, nos quais eu me aproximava de estudos de mestrado e doutorado e tinha uma expectativa muito grande de ingresso. Durante o período de ensino remoto, minha jornada como professora foi repleta de desafios e valiosas lições. Enfrentei um ambiente completamente novo, onde tive que adaptar minha abordagem educacional para se adequar ao mundo virtual. No entanto, apesar dos desafios iniciais, essa experiência se revelou extremamente enriquecedora.

Aprendi muito ao interagir com as crianças de maneira virtual. Descobrir como a tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para a educação, permitindo que eu me conecte de maneira única com meus estudantes. Ao explorar diferentes métodos de ensino online, percebi a importância de manter a criatividade e a interatividade para manter o engajamento das crianças.

Além disso, essa experiência me proporcionou a oportunidade de estreitar os laços com as famílias dos estudantes. A parceria entre professores e famílias tornou-se ainda mais crucial durante o ensino remoto. Aprendi a ouvir suas preocupações, a entender suas realidades e a trabalhar juntos para garantir o progresso acadêmico das crianças.

Minha colaboração com outros colegas de trabalho também se intensificou nesse cenário. Compartilhamos ideias, estratégias e recursos para superar os desafios e promover um ambiente de aprendizagem positivo. A troca constante de experiências com colegas me ajudou a expandir meu repertório de práticas pedagógicas.

As tecnologias também desempenharam um papel fundamental na minha evolução profissional. Aprendi a utilizar diversas ferramentas e plataformas online para criar aulas envolventes e interativas. A cada desafio tecnológico que enfrentei, eu adquiri novas habilidades que certamente me beneficiarão no futuro.

No final das contas, a experiência como professora durante o ensino remoto foi uma jornada de aprendizagem contínua. Cresci não apenas como educadora, mas também como comunicadora, solucionadora de problemas e colaboradora.

E, foi com a chegada da pandemia, que me deparei com os desafios em relação ao trabalho, vida e saúde. O medo era constante, e as incertezas, maiores ainda. Aos

poucos, e com muita terapia, foi possível compreender que este momento seria único na minha vida, e que a única coisa possível no momento era reaprender a ser professora nesse contexto. E foi nesse momento que encontrei a possibilidade de inscrição no Mestrado Profissional. Hoje, discente do mestrado profissional em educação, participante da CPP e escrevendo esta carta, a qual conta um pouco sobre minha trajetória de vida, me emociono toda vez que escrevo sobre minha família, sobre minhas escolhas e o que me trouxe até aqui, neste espaço formativo de aprendizagem e com expectativas de estudar as relações que se estabeleceram no período pandêmico entre família e escola.

Deixo meu abraço aos leitores,

Flavia Gasparin

1. INTRODUZINDO A TEMÁTICA

A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos. (Marcel Proust)

O estudo sobre o contexto familiar aparece em pesquisas de diversas áreas do conhecimento como a educação, psicologia e sociologia, visto que a relação que ocorre entre os sujeitos da própria família e também com outros sujeitos e ambientes ao seu redor, são complexas, e promovem o desenvolvimento humano dos envolvidos. Concordamos com Dessen e Braz (2005), que o desenvolvimento humano pode ser compreendido como uma inter-relação entre a genética e fatores ambientais dentro de um contexto específico de relações. Ainda em consonância com os autores, as pesquisas que integram a família e o desenvolvimento procuram investigar os processos complexos de transformações e trajetórias das famílias, considerando as interações entre os diversos contextos e as relações interpessoais:

> Para compreender a complexidade do desenvolvimento humano, é imprescindível considerar as interações, os padrões que se estabelecem no tempo e as influências mútuas que ocorrem nos diversos ambientes onde a pessoa se encontra inserida, sejam elas diretas ou indiretas, retratando os contextos micro (família, escola, grupo de amigos, vizinhança) e macro (sistemas de crenças e valores culturais) das relações interpessoais (Polonia; Senna, 2005, p. 191).

A família é o primeiro núcleo de contato da criança e a primeira agência socializadora responsável pelas relações que o sujeito terá com a sociedade (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010), essa, ainda tem uma função importante de transmissão de valores, crenças e significados presentes na sociedade (Polonia; Dessen, 2005). Tendo em vista sua importância para o desenvolvimento das crianças, apresentamos alguns conceitos ou definições de família. Nesta pesquisa não temos a pretensão de esgotar essas definições, apenas de apresentar um panorama de alguns autores e da própria legislação.

De Antoni e Koller (2000), apresentam em seus estudos que a definição do termo família pode ser encontrado segundo a Antropologia, Sociologia e Psicologia. Com aporte em Berenstein, os autores discutem que nas definições antropológicas, a família é vista como base em uma estrutura de relações, ou seja, de acordo com o grau de parentesco (consanguínea, de aliança e de filiação). Já a definição com base

sociológica trata da família em tipologias: família nuclear ou de orientação, família de procriação, e assim, segundo De Antoni e Koller (2000) é compreendida pela sua extensão, que pode sofrer reorganizações depois de mortes, divórcios ou novos casamentos. Por fim, as definições psicológicas partem da descrição do grupo familiar como um conjunto de relações. “A família pode ser vista como totalidade, sistema ou grupo formado por pessoas que se relacionam entre si, por parentesco e/ou por se considerarem pertencentes àquele contexto” (De Antoni; Koller, 2000, p. 349).

Segundo a autora Maria Lúcia Boarini (2003), o conceito desse primeiro grupo ao qual o ser humano pertence é antiga, porém, paradoxalmente nova, pois à medida que a família vai ser transformando de acordo com as mudanças na sociedade, ela vai ganhando novos contornos. Já Heloisa Szymanski (2004), define a família vivida como aquela em que um grupo de pessoas convivem, se reconhecem como família e apresentam uma ligação afetiva e duradoura. Acrescenta ainda, que essa definição abre outros espaços para novos arranjos familiares.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) apresenta a família como aquela reconhecida pela união estável entre homem e a mulher como entidade familiar, entendida como a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes, porém, ampliando sua concepção para o pluralismo familiar, reconhecendo as diversas entidades familiares. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), apresenta três tipos de famílias: a natural, a ampliada e a substituta. A natural é aquela formada pelos pais ou qualquer um deles e seus descendentes. Já a extensa ou ampliada é aquela que se estende para além dessa unidade do casal, pode ser formada por outros parentes próximos com os quais se mantenha vínculos de afinidade e afetividade. E por fim, a substituta que pode ser a partir da adoção, e que não se restringe a um único modelo ou núcleo familiar.

Nesta pesquisa compreendemos a definição ou conceito de família como aquela que deve ser baseada na opinião de seus membros, ou seja, considerando a afetividade e a proximidade com os entes queridos, podendo ou não ser pais e seus descendentes consanguíneos, mas, pessoas na qual mantém e apresentam ligações afetivas e duradoras (Szymanski, 2004). Tal concepção não se restringe a um único modelo ou composição familiar (Dessen; Braz, 2005).

A escola é outro espaço de promoção do desenvolvimento e socialização, e tem como principal função o ensino do conhecimento sistematizado, o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para o exercício da cidadania e a

qualificação para o trabalho, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 93.94) de 1996. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, apresenta como uma das principais funções da educação o desenvolvimento de competências, a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida, exercendo sua cidadania responsável, justa, sustentável, democrática, inclusiva, solidária e ética (Brasil, 2017). Corroboramos com os estudos de Souza e Asinelli-Luz (2019), sobre competências, entendendo-as como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes pautado em valores que, mediado pela experiência intervém na resolução de desafios cotidianos.

Estado e família são os responsáveis pela preparação das crianças e adolescentes para a vida socioeconômica, cultural e para uma participação efetiva na sociedade. Tratando-se, portanto, de uma das tarefas em comum entre família e escola, que pode ser conquistada por meio da relação de parceria entre ambas.

A legislação pertinente à educação apresenta a corresponsabilidade entre família e escola na educação e desenvolvimento de crianças e adolescentes. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, discorre que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo incentivada sua colaboração, visando o pleno desenvolvimento da pessoa.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em seu artigo 2°, trata da educação como um dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade, solidariedade humana, para o pleno desenvolvimento do educando. A legislação traz a corresponsabilidade entre família e escola, ao reconhecer o dever de ambas em garantir a educação, cada uma com suas atribuições necessárias para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente. Dessen e Polonia (2007) retratam esse panorama:

> Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo (Dessen; Polonia, 2007, p. 22).

A relação entre família e escola vem sendo estudada por diversos pesquisadores (Polonia; Dessen, 2005; Ribeiro; Andrade, 2006; Oliveira; Marinho-

Araújo, 2010; Guizzo; Marcello; Muller, 2020; Saraiva-Junges; Wagner, 2013, 2016; Souza, 2017), no campo da sociologia, da psicologia e da educação ao longo da história, os quais mostram a importância do estabelecimento de uma parceria entre ambas as instituições que supere os discursos de responsabilização e culpabilização pelo fracasso escolar da criança e do adolescente dentro do espaço escolar.

As pesquisas mostram a crescente busca por uma relação harmoniosa e saudável entre família e escola (Nunes; Vilarinho, 2001; Chechia; Andrade, 2005; Marcondes; Sigolo, 2012; Almeida; Ferrarotto; Malavasi, 2017; Souza, 2017), de modo que a participação e envolvimento das instituições pode contribuir com o desenvolvimento das crianças. É inevitável a discussão sobre as contribuições de um bom relacionamento entre ambas para o desenvolvimento das crianças e estudantes durante sua fase de escolarização, principalmente nos aspectos éticos, morais, culturais, afetivos e emocionais.

O contexto imposto pela pandemia Coronavírus nos últimos anos (2020-2022), tem sido um momento histórico na humanidade para repensarmos a educação, bem como os caminhos de mobilização entre família e escola. Durante o período remoto de ensino, o ensino formal – que acontecia exclusivamente na escola – passou a se tornar exclusivamente à distância segundo o parecer 5/2020 elaborado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, passando a contemplar um outro espaço: a casa de seus estudantes.

É nesse contexto que surge o **problema de pesquisa**: Quais são as representações sociais de famílias de uma escola pública Municipal de Curitiba sobre a sua relação com a escola no período de ensino remoto?

Diante das experiências profissionais da pesquisadora enquanto docente durante o ensino remoto e do contato direto com as famílias, foi possível perceber, a partir das observações, uma relação de aproximação espontânea entre família e escola, de modo que a primeira se reorganizou para que os filhos acompanhassem as videoaulas e desenvolvessem as atividades propostas. Já a segunda, por sua vez, demonstrou maior abertura e compreensão para as dificuldades encontradas pela família, apontando para uma nova parceria e/ou relação. Entendemos por relação a discussão realizada por Dessen e Braz (2005, p.121):

> Uma relação é composta por interações já estabelecidas entre, no mínimo, duas pessoas, envolvendo, portanto, uma história passada que influencia as interações presentes e futuras. As relações incluem trocas verbais e não-

> verbais entre as pessoas, ao longo de determinado período de tempo, constituindo um potencial para o estabelecimento de interações futuras. Em uma relação social, as interações entre os participantes têm um efeito cumulativo; os indivíduos não precisam estar continuamente em interação para que sua relação seja mantida.

Desta forma, para que haja uma relação é necessário que interações sejam previamente estabelecidas. As interações, segundo as autoras, são construídas a partir de trocas entre os sujeitos. Consideramos relações neste trabalho, a manutenção de uma proximidade entre a família e a escola, a qual pode ocorrer a partir da comunicação, da presença física na escola e da aproximação com o contexto de aprendizagem da criança. Por outro lado, também podem surgir tensões e embates entre esses dois contextos a partir das dissonâncias entre o que a escola acredita ser a função da família, e a forma como essa entende sua função em relação àquela, sendo discutidas ao longo do trabalho, a partir dos objetivos da pesquisa.

1.1 OBJETIVOS

Os objetivos da pesquisa se apresentam como geral e específicos:

Objetivo geral:

- Compreender as representações sociais das famílias sobre as relações com a escola no período de ensino remoto.

Objetivos específicos:

- Descrever quais foram as relações das famílias com a escola no período de ensino remoto;
- Identificar as manifestações de desenvolvimento cognitivo das crianças na percepção das famílias, durante as aulas remotas;
- Analisar como as famílias estão percebendo o seu relacionamento com a escola depois das experiências do ensino remoto;
- Identificar ações propostas pelas famílias para a manutenção das relações pós pandemia.

1.2 JUSTIFICANDO AS ESCOLHAS

O estudo das Representações Sociais como objeto de investigação científica tem como principal objetivo a compreensão dos processos cognitivos e as interações sociais estabelecidas a partir das construções das representações.

> Reconhece-se, geralmente, que as representações sociais, como sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Igualmente intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais (Jodelet, 2001, p. 5).

Portanto, identificar e compreender as representações sociais das famílias em relação ao período remoto de ensino e a sua relação/interação com a escola, nos permite, no primeiro momento, dar visibilidade à própria família, a qual, por meio da criação de estratégias e reorganizações diversas precisou abrir espaço para o ensino dentro de suas casas. Desta forma, a escuta ativa das famílias também permite com que a escola amplie seu conhecimento em relação à visão de quem ocupou um papel que até então era legitimado por ela – o de acompanhamento de forma sistematizada da aprendizagem de seus filhos e filhas.

Acolher as representações sociais das famílias sobre o período pandêmico, sua relação com a aprendizagem das crianças, a qualidade das relações, e a possibilidade de manutenção da relação família-escola, revela a preocupação com a identificação de conhecimentos que determinado grupo teve sobre a nova realidade, na qual precisou simbolizar e transformar em algo familiar (Rocha, 2014), orientando as ações da própria família, e a organização de condutas em relação aos seus filhos e filhas.

Quando as representações das famílias são acolhidas pela escola a partir desta escuta, abre-se a possibilidade de chamar a família para o diálogo, favorecendo a sua presença e contribuição na reconstrução do Projeto Político Pedagógico, e possibilita, assim, sua presença no cotidiano escolar, nas tomadas de decisões em conjunto com a escola e nas demandas da própria comunidade. A escola ainda pode desenvolver novas propostas durante os momentos em que a família está no local, como a própria discussão e diálogo entre ambas sobre aprendizagem, conhecimento e trocas de saberes, que visem a reflexão e a problematização da realidade que se coloca como desafiadora, maximizando as ações que foram positivas entre família e

escola, ou minimizando os efeitos gerados pela pandemia nesta relação. Guizzo, Marcello e Muller (2020), discutem exatamente as reinvenções de tempo e espaço nesse contexto pela escola e família:

> Se valemo-nos dessa premissa para entender o que hoje se passa na escola, na família, por exemplo (e isso em função de uma série de exigências que a pandemia nos impõe), é porque buscamos mostrar o modo simultaneamente dinâmico e pouco previsível como o singular e o plural, o macro e o micro interagem entre si, reproduzindo-se mutuamente, mas também reconfigurando-se (Guizzo; Marcello; Muller, 2020, p. 3).

Vendo de uma perspectiva que estuda como as pessoas se desenvolvem e como elas estão ligadas dentro das famílias, bem como nas conexões entre os lugares próximos, como a casa, a escola e o local de trabalho, é que este estudo está inserido. Um dos principais pensadores nessa área é Urie Bronfenbrenner, que investigou amplamente como tudo se relaciona. Neste estudo em particular, estamos concentrados em como a família e a escola se conectam durante o período de ensino remoto. Nosso objetivo é contribuir para a investigação e para uma análise mais profunda de como esses dois ambientes se desenvolvem quando estão interligados. Polonia e Dessen (2005, p. 304) destacam a “necessidade de promover uma integração mais efetiva entre a família e a escola e de implementar pesquisas que investiguem as inter-relações entre os dois ambientes”, corroborando com a presente pesquisa.

Morin (2005) e sua teoria da complexidade, é outra referência epistemológica que nos instiga a olhar para a multidimensionalidade, ou seja, o todo está nas partes, assim como as partes constituem o todo. Os princípios do pensamento complexo desenvolvidos no capítulo da fundamentação teórica, nos alertam para a necessidade de olhar para as diversas interações entre contextos, fenômenos e objetos que fazem parte da nossa realidade.

A ampliação dos estudos teóricos sobre a relação entre família e escola durante o período da pandemia Covid-19 pode avançar nas discussões teóricas a respeito das possíveis fragilidades identificadas neste contexto, e também, no fortalecimento de tal relação neste panorama, permitindo, então, novas ações dentro do espaço escolar. Albuquerque e Aquino (2018, p. 316), instigam em sua pesquisa essa compreensão:

> [...] sugere-se a realização de pesquisas, em nível de graduação e pós graduação, envolvendo familiares, equipe escolar e estudantes. O principal objetivo dessas pesquisas deverá ser procurar entender as fragilidades e

> tensões que permeiam o envolvimento da família com a escola. Pode-se também reforçar o compromisso que os profissionais da educação devem assumir com o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Ao encontro com essa perspectiva, Colli e Luna (2019), em seu estudo sobre *Práticas de integração Família-Escola como preditoras do desempenho escolar de alunos,* ressaltam que o entendimento desta temática pode ser transformado em políticas públicas que melhorem ou excluam práticas que perpetuam desigualdades sociais no contexto brasileiro. Ressaltamos que ao se conhecer a importância das relações necessárias entre família e escola para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, o plano político pedagógico da escola (PPP) e as políticas educacionais dos municípios e estados deverão incluir estratégias de interação entre escolas e famílias, bem como as comunidades afetas.

1.3. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A pretensão deste primeiro capítulo denominado *Introduzindo a temática*, foi situar o leitor sobre o objeto da pesquisa, sua contextualização, seu principal problema, bem como os objetivos e as justificativas para tal estudo. Se claramente descrita esta primeira parte, a sequência complementa e aprofunda as etapas da pesquisa descrevendo-a e posicionando-a em seus principais achados e contribuições para a ciência da Educação.

O principal objetivo do segundo capítulo *Lugar teórico e conceitual desta pesquisa,* é apresentar os principais referenciais teóricos que subsidiam a compreensão da temática. Morin, Ciurana e Motta (2003) são referências epistemológicas que discutem princípios do pensamento complexo evidenciando a necessidade de um olhar multidimensional para os diferentes fenômenos e contextos. Urie Bronfenbrenner (2011) é a referência que discute desenvolvimento humano e contextos bioecológicos. Por fim, as contribuições da Teoria das Representações Sociais para este estudo, baseiam-se em Jodelet (2001) e Moscovici (2001).

O terceiro capítulo *Desenvolvimento humano, escola, famílias e pandemia: relações possíveis?* apresenta discussões em torno das relações entre família e escola e desenvolvimento humano, um panorama geral do fechamento das escolas durante o período de isolamento social, além de situar o leitor sobre a organização do ensino remoto na cidade de Curitiba-Paraná, local de realização da pesquisa. Neste

mesmo capítulo, apresentamos uma revisão integrativa de estudos nacionais que colaboram com a discussão em torno das seguintes categorias: Tecnologias digitais no ensino remoto; Rotina familiar e o papel da mulher-mãe no ensino remoto; A culpabilização e a desqualificação da família em tempos de pandemia; Comunicação entre família e escola; e potencialidades nas relações entre família e escola no ensino remoto.

O quarto capítulo, intitulado *Método de Investigação*, constitui uma parte fundamental desta pesquisa, delineando os principais aspectos do processo de produção de dados e análise. Nele, evidenciamos a abordagem da pesquisa narrativa e suas implicações na investigação das relações entre família e escola durante o período de ensino remoto. Além disso, detalhamos os instrumentos de produção de dados utilizados, que incluíram cartas pedagógicas escritas pelas famílias e grupos focais presenciais com os participantes. Discutimos a relevância desses métodos em pesquisas qualitativas, destacando como eles proporcionaram uma visão aprofundada das experiências e perspectivas das famílias e escola envolvida. O capítulo também aborda o *lócus* e os participantes da pesquisa, delineando o contexto em que a investigação foi conduzida, e explora a técnica de Análise de Conteúdo, descrevendo suas etapas e seu papel na análise dos dados produzidos.

No capítulo subsequente, dedicado à *Análise e discussão dos dados* apresentamos os resultados de nossa investigação de maneira sistemática. Começamos pela apresentação dos dados produzidos, detalhando as principais descobertas que emergiram das Cartas Pedagógicas e do Grupo Focal. Em seguida, descrevemos esses resultados, oferecendo uma visão aprofundada das experiências das famílias e escola durante o ensino remoto. Interpretamos os dados à luz do referencial teórico, estabelecendo conexões entre as descobertas e as teorias discutidas anteriormente, destacando como os resultados contribuem para a compreensão das relações entre família e escola em tempos de pandemia.

O último capítulo, intitulado *Carta de considerações indicativas da pesquisa desenvolvida*, encerra a pesquisa com uma reflexão abrangente sobre o percurso até o momento. Neste capítulo, a pesquisadora compartilha os principais resultados e conclusões da investigação, destacando as contribuições significativas para a compreensão das relações entre família e escola durante o ensino remoto. Além disso, são discutidas as limitações da pesquisa e as áreas que merecem futuras investigações. A parte final deste capítulo consiste em uma carta escrita pela

pesquisadora, dirigida às famílias, escolas e pesquisadores que se interessam pela relação entre família e escola, onde são compartilhados insights, reflexões finais e agradecimentos pelo envolvimento e colaboração ao longo do processo de pesquisa.

Além da carta mencionada no último capítulo, outras correspondências foram redigidas pela pesquisadora, dirigidas à escola participante, às famílias envolvidas e à banca avaliadora. Estas cartas pedagógicas adicionais visam fornecer informações contextualizadas e agradecimentos específicos a cada grupo, ressaltando a importância da colaboração e participação ativa ao longo do estudo. Dessa forma, as considerações finais da pesquisa não apenas encerram a investigação de maneira reflexiva, mas também estabelecem uma conexão direta e apreciativa com aqueles que desempenharam papéis fundamentais no processo de pesquisa.

2 LUGAR TEÓRICO E CONCEITUAL DESTA PESQUISA

A esperança está na luta pelo despertar das mentes e pela busca de outra Via, que a experiência da megacrise mundial terá estimulado. (Edgar Morin)

A pesquisa tem como base epistemológica as contribuições da teoria da complexidade, desenvolvida por Edgar Morin. Para este autor os fenômenos devem ser compreendidos em suas diversas interações e interferências, e para isso, discutem-se os operadores do pensamento complexo por Morin, Ciurana e Motta (2003). Bronfenbrenner (2011) é uma figura teórica central para os diálogos relativos ao desenvolvimento humano, o que é engendrado por meio de interações que variam desde o mais simples até o mais complexo. Essas interações ocorrem entre um organismo humano ativo e em constante evolução, e os indivíduos, objetos e símbolos presentes no ambiente imediatamente externo. Ele é o autor do modelo bioecológico conhecido como PPCT (processo-pessoa-contexto-tempo). A Teoria das Representações Sociais é o estudo do conhecimento do senso comum. Jodelet (2001) e Moscovici (2001), por meio de suas discussões trazem esse conhecimento como legitimo e com a possibilidade de transformações sociais.

2.1 PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DESENVOLVIDA POR EDGAR MORIN: OS OPERADORES DO PENSAMENTO COMPLEXO

Edgar Morin nasceu em Paris no ano de 1921. É formado em História, Geografia e Direito, e mais tarde migrou para os estudos da Filosofia, Sociologia e Epistemologia. Os seus primeiros estudos foram impulsionados por sua participação na Resistência ao Nazismo, que ocorreu na França durante a Segunda Guerra Mundial. Foi filho único de uma família de origem judia, seu pai comerciante e sua mãe que faleceu quando ele tinha 10 anos (Petraglia, 2021).

Morin inicia suas escritas com os livros intitulados: *O ano zero da Alemanha* e *O Homem e a Morte*, retratando suas lutas e vivências diante do cenário na Segunda Guerra. Pesquisador emérito do CNRS (*Centre National de la Recherche Scientifique*), adota como centro de seus estudos a transdisciplinaridade.

Sua vasta contribuição no campo da complexidade é escrita em seis volumes: *O Método*, e em tantos outros livros que defendem a necessidade do pensamento complexo, “a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo” (Morin, 2011, p. 13). Pensar de forma complexa é olhar para os diversos acontecimentos, ações, interações de determinados fenômenos.

Na área da educação Morin (2000) escreve por encomenda da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) o livro: *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*, expondo problemas centrais que não podem ser ignorados neste século XXI. São sete saberes fundamentais que a educação do presente deve tratar: “em qualquer sociedade e em qualquer cultura, sem exceção nem rejeição, segundo os costumes e as regras próprias de cada sociedade e de cada cultura” (Morin, 2000, p. 15).

Os saberes são: 1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; 2. Os princípios do conhecimento pertinente; 3. Ensinar a condição humana; 4. Ensinar a identidade terrena; 5. Enfrentar as incertezas; 6. Ensinar a compreensão; e 7. A ética do gênero humano *(*Morin, 2000). Esses saberes são inspirações para os educadores pensarem em suas práticas e refletirem sobre os problemas que precisam ser discutidos na educação.

Em 2021, Edgar Morin escreveu a obra *É hora de mudarmos de via as lições do coronavírus,* que sabiamente discute o contexto da pandemia Covid-19 e a megacrise combinada com as crises políticas, econômicas, sociais, ecológicas, nacionais e planetárias que se combinam mutuamente e estão interligadas em seu sentido original da própria palavra *complexus* – o que é tecido junto. (Morin, 2021). Os pressupostos epistemológicos de Morin (2011) apresentam relevantes contribuições para a compreensão das multiplicidades de relações, e aqui compreendemos a escola e a família enquanto um campo de investigação que necessita de um olhar em relação às diversas dimensões e manifestações do global ao local (vice-versa), compreendendo essas relações à luz dos princípios teórico-metodológicos do Pensamento Complexo.

Na obra *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*, Morin, Ciurana e Motta (2003) discutem princípios metodológicos como guia para o pensar bem. Esses princípios se manifestam na trama da vida ao nível do pensamento, que procuram articular os

saberes, aspirando ao conhecimento multidimensional, observando as dimensões constituintes de um fenômeno, ou seja, são operados da complexidade. Aqui trataremos dos seguintes princípios:

FIGURA 1 - PRINCÍPIOS DO PENSAMENTO COMPLEXO

FONTE: Elaborado por Gasparin e Asinelli-Luz (2022).

O Princípio *sistêmico-organizacional* contribui para pensarmos os eventos, objetos e fenômenos como relacionais entre as partes e o todo, além da própria religação do conhecimento.

> O todo é efetivamente uma macrounidade, mas as partes não estão fundidas ou confundidas nele; têm dupla identidade, identidade própria que permanece (portanto, não redutível ao todo) identidade comum, a da sua cidadania sistêmica (Morin, 2005, p. 260).

Podemos pensar a religação dos conhecimentos, eventos e objetos ainda como um grande desafio. A compartimentalização dos saberes em disciplinas especializadas, a crença de que fenômenos devem ser analisados apenas por uma

via, deixa de analisar a qualidade e a identidade das partes. Na obra *Ciência com Consciência*, Morin (2005) ressalta que:

> Se tentarmos pensar o fato de que somos seres simultaneamente físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade reside no fato de se tentar conceber a articulação, a identidade e a diferença entre todos estes aspectos, enquanto o pensamento simplificador ou separa estes diferentes aspectos ou os unifica através de uma redução mutiladora (Morin, 2005, p. 138).

Para o princípio *Hologramático*, a parte está no todo, assim como o todo está nas partes – cada parte contém a totalidade da informação. O princípio hologramático, permite (re)pensarmos o sujeito/estudante, a família, os professores, inseridos e imersos dentro de um contexto, contendo particularidades, informações e suas próprias identidades construída na sociedade, sendo que cada um desses sujeitos faz parte desse conjunto maior.

O Princípio de *retroatividade* procura romper com a causalidade linear dos fatos e acontecimentos, ou seja, “não só a causa age sobre o efeito, mas o efeito retroage informacionalmente sobre a causa, permitindo a autonomia organizacional do sistema” (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p. 35). Esse movimento retroativo de causa e efeito sobre os processos em relação ao outro, aqui como partes todo, todo partes, respeita a complexidade proposta para a compreensão dos fenômenos.

O princípio da *recursividade* é mais complexo do que o circuito retroativo. Na recursividade, os processos são, ao mesmo tempo, causadores e produtores. Neste princípio, o final que poderíamos falar de efeito, é necessário para o estado inicial (Morin; Ciurana; Motta, 2003). Em outras palavras, o princípio recursivo nega a linearidade, os efeitos são causados, mas eles também são causas daquilo que produz, gerando a autoprodução e auto-organização.

A crítica e a autocrítica são movimentos recursivos e evidenciam muito bem essa circularidade. Os sujeitos, ao criticarem determinado fenômeno, necessariamente precisam fazer o movimento de autocrítica para examinarem e compreenderem a diversidade do próprio fenômeno, trazendo a dimensão de que a cada final, se tem um novo começo, que emerge ao final novamente.

No Princípio de *autonomia/dependência* Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 36), evidenciam que:

> Não há possibilidade de autonomia sem múltiplas dependências. Nossa autonomia como indivíduos não só depende da energia que captamos

> biologicamente do ecossistema, mas da informação cultural. São múltiplas as dependências que nos permitem construir nossa organização autônoma.

No Princípio de autonomia/dependência os autores nos dizem que a autonomia pessoal não pode existir sem várias formas de dependência. Isso significa que nossa capacidade de fazer as coisas por conta própria não se limita apenas à energia que recebemos do mundo natural, mas também ao conhecimento cultural que acumulamos ao longo do tempo. Em resumo, nossa independência é construída sobre uma teia complexa de dependências, que incluem influências biológicas, culturais e sociais. Essa ideia nos mostra como autonomia e dependência estão interligadas em nossa vida e por que é importante reconhecer e entender essas relações intrincadas (Morin; Ciurana; Motta, 2003).

O Princípio *dialógico* nos faz pensar na complexa interação que envolve um fenômeno específico, algo crucial para que esse fenômeno exista. Isso geralmente envolve a coexistência de forças opostas que, ao mesmo tempo, se complementam. São as tensões entre essas forças contrárias em relação ao fenômeno que o tornam fundamental para a dinâmica da própria vida. Quando entendemos os conflitos, antagonismos e a diversidade de polos, estamos realmente compreendendo o movimento de diálogo que ocorre entre a unidade e a multiplicidade, tanto no ser humano quanto nos fenômenos (Morin; Ciurana; Motta, 2003).

A elucidação desses princípios na educação constitui um processo de ir e vir na construção e na reforma de pensamento.

> Em suma, o pensamento pedagógico de Morin proporciona à educação a possibilidade de trabalhar novos enredos, cujos atores — professores, alunos, pais, mães, responsáveis, líderes comunitários... possam visualizar numa tela do projeto escolar e do processo educativo, interações e interdependências, sentidos, convergências e a necessidade de uma construção coletiva, sem a qual dificilmente se poderá perceber e entender a dimensão holística do processo educativo (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p. 10).

A perspectiva epistemológica e o pensamento pedagógico desenvolvido por Edgar Morin, apresentam contribuições para pensar a relação família-escola durante a pandemia Covid-19, suas interações e interdependências na construção de projetos educativos e de desenvolvimento de crianças e adolescentes. Morin (2021) destaca que, com essa crise, tudo que parecia separado é inseparável, ou seja, a família e

escola não podem mais se fragmentar cada uma com suas concepções em seus espaços.

Estudiosas sobre a Teoria da Complexidade de Edgar Morin, Tavares e Petraglia (2022), apresentam resultados de uma pesquisa de doutorado desenvolvida pela primeira autora, intitulada *A família existente no imaginário de adolescentes contemporâneos: vivências e convivências complexas na instituição escolar*, apresentando que "[...] a escola e a família, a partir de uma inter-relação em que ambas emergem de um fundo social multidimensionado e podem contribuir para a formação plural do ser humano [...]" (Tavares; Pretraglia, 2022, p. 2).

As autoras ainda discutem que a família e a escola se modificam de forma constante, pois fazem parte de uma sociedade, e que não há possibilidade de permanecerem fechadas em si mesmas, visto que sofrem influencias do contexto social (Tavares; Pretraglia 2022).

É nesse ponto que Petraglia (2021) ao discorrer sobre *Educação e complexidade pós-pandemia* destaca que em época de incertezas, medos e desesperança, é urgente uma educação que reverta atitudes excludentes e desumanizadoras, e que passe de uma visão linear para uma visão complexa, além da intencionalidade de um processo educativo que vise a emancipação e autonomia dos sujeitos.

Morin (2021) chama a atenção para o fato de que a era pós-coronavírus pode ser tão preocupante quanto a própria crise, apontando as lições que ela deixa. Notavelmente, entre essas lições está a revelação da desigualdade social durante o isolamento, que, como sugere o autor, funcionou como uma lupa para o agravamento das disparidades socioespaciais. Outra lição deixada é o despertar da solidariedade, em que as invenções solidárias proliferaram muitas atitudes positivas. Morin indica que a humanidade a partir dessa experiência infeliz precisa mudar de Via e a utopia do melhor dos mundos é a possibilidade de esperança:

> A utopia do melhor dos mundos deve dar lugar à esperança de um mundo melhor. Como toda grande crise, como toda grande infelicidade coletiva, nossa crise planetária desperta essa esperança. O humanismo precisa regenerar essa grande e permanente aspiração da humanidade a um mundo melhor. Mas esse mundo, mesmo que pudesse advir, não seria irreversível. Nenhuma conquista é irreversível, nem a democracia, nem os direitos humanos. Nenhuma conquista da civilização é definitiva. O que não se regenera degenera. Por isso, o verdadeiro realismo é de regeneração permanente; nós devemos praticar a regeneração permanente (Morin, 2021, p. 89).

Diante disso, entendemos que a grande contribuição dos estudos de Morin (2011, 2021) para a compreensão da relação família-escola durante a pandemia é a necessidade de olhar as interações, as interdependências, as tensões entre forças contrárias (elucidadas pelo princípio dialógico), a crítica e autocrítica em relação aos fenômenos que circulam em torno dessa relação, além da compreensão do princípio da retroatividade de que não só a causa gera um efeito, mas o efeito também age sobre a causa. Essas contribuições epistemológicas nos ajudam a ampliar nosso olhar sobre o objeto de pesquisa.

2.2 TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DESENVOLVIDA POR URIE BRONFENBRENNER

Bronfenbrenner nasceu em 1917 em meio a Revolução Russa, e foi com seus pais para os Estados Unidos ainda com seis anos de idade. Muitas foram as dificuldades em relação à fome e às doenças de seu pai. Graduou-se em música e depois em psicologia. Voltou para Cornell depois da segunda guerra e tornou-se professor. Falecido em 2005, deixou seis filhos, treze netos e uma bisneta de um casamento com uma mulher descendente de alemães, segundo Sílvia Koller em sua escrita da apresentação à edição brasileira do livro *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos* do referido autor. A sua vivência enquanto criança em uma instituição estadual para tratamento de problemas mentais na qual seu pai trabalhava como neuropatologista, influenciou profundamente a sua trajetória no estudo da psicologia e do desenvolvimento humano, principalmente na sua preocupação com as formas de se fazer pesquisa nesse campo (Bronfenbrenner, 2011). Uma de suas primeiras inquietações era com o campo descritivo e as condições artificiais em que as pesquisas no campo do desenvolvimento humano eram desenvolvidas na metade do século XX, primando pela catalogação das mudanças maturacionais do ser humano e a descrição das variações de estímulo e respostas (Bronfenbrenner, 2011).

Ao longo das décadas, Bronfenbrenner não somente presenciou as mudanças na área do desenvolvimento humano, como ele próprio foi um dos principais teóricos que contribuíram para marcar esse campo. Para além das explicações, descrições e modelos teóricos que realizavam uma análise fragmentada e isolava aspectos do

desenvolvimento, ele ampliou seu paradigma norteador e alicerçou seu estudo na ecologia do desenvolvimento humano:

> O estudo científico contemporâneo do desenvolvimento humano é caracterizado pelo compromisso de compreender a dinâmica das relações entre o indivíduo e os diversos e integrados níveis ecológicos do desenvolvimento humano. Este modelo de ciência do desenvolvimento humano é marcado por uma teoria centrada na temporalidade histórica, inserida nos processos relacionais pessoa-contexto, pela inclusão de modelos de mudanças dinâmicos que perpassam o sistema ecológico e influenciam as pessoas e as instituições por métodos sensíveis à mudança e inter-relacionais objetivados pela ideia que indivíduos influenciam pessoas e instituições de sua ecologia tanto quanto são influenciados por eles (Bronfenbrenner, 2011, p. 19).

Bronfenbrenner (2011) passa a desenvolver estudos na área do desenvolvimento humano que compreendem a dinâmica das relações entre os indivíduos e os diversos contextos de interação, além de olhar profundamente para as influências que tanto as pessoas têm sobre o contexto, como vice-versa. Bronfenbrenner e Morris (2006) destacam que esse modelo inserido dentro de um estudo científico tem como objetivo o estudo do desenvolvimento ao longo do tempo. Segundo Bronfenbrenner e Morris (2006), o desenvolvimento humano envolve uma série de interações, que podem variar desde aquelas mais simples até as mais complexas. Essas interações ocorrem entre um organismo humano em constante evolução e seu ambiente externo, que inclui pessoas, objetos e símbolos. Os autores observam que, para que isso seja eficaz, mostra-se necessária uma interação bastante regular e em um longo período de tempo, isso é denominado pelos autores como processos proximais. Eles destacam que um exemplo pode ser as atividades entre as crianças, brincadeiras em grupos, resolução de problemas e realização de tarefas complexas. (Bronfenbrenner; Morris, 2006). O contexto bioecológico ao qual os autores se referem é exemplificado a partir do exemplo de estruturas encaixadas umas dentro das outras, como um conjunto de bonecas russas (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

FIGURA 2 - AS BONECAS RUSSAS

FONTE: https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Russian-Matroshka_no_bg.jpg

As bonecas russas chamadas Matrioskas, simbolizam a maternidade e fertilidade, demonstrando para Bronfenbrenner (2011), que no nível mais profundo destes encaixes está o ambiente imediato da pessoa em desenvolvimento, e no próximo nível estão os contextos e suas relações. O lar, a escola e o local de trabalho são ambientes que, dependendo de suas conexões sociais, incluindo comunicação e informações sobre cada um deles, podem funcionar como um contexto para o desenvolvimento. Portanto,

> A Ecologia do Desenvolvimento Humano é o estudo cientifico da progressiva acomodação mútua, *durante todo o ciclo de vida*, entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades em mudança nos contextos imediatos os quais a pessoa em desenvolvimento vive. Nesse processo ela é afetada pelas relações entre esse contexto imediato e os distantes, estando todos esses encaixados (Bronfenbrenner, 2011, p. 138).

Bronfenbrenner defendia a importância para o desenvolvimento humano das inter-relações entre níveis ecológicos, desde o microssistema, passando pelo mesossistema, exossistema até o macrossistema. O microssistema, segundo Bronfenbrenner (2011), envolve estruturas e processos que acontecem no ambiente mais imediato da pessoa. Nesse sistema, a família, os amigos e a sala de aula são contextos imediatos nos quais a pessoa em desenvolvimento tem maiores interações. Para Bronfenbrenner (2011) a família é uma unidade funcional, ou seja, um microssistema em que as relações devem ser estáveis e apresentar equilíbrio em seus diversos papéis.

Para as estudiosas Polonia, Dessen e Silva (2005) da teoria de Bronfenbrenner, as características físicas, simbólicas e sociais desse ambiente, podem estimular ou inibir as relações interpessoais.

> Tais interações tornam-se progressivamente mais complexas em função das atividades geradas nesse ambiente imediato. Por exemplo, a relação genitores-filhos retrata o papel de cada um no ambiente familiar, conforme esperado pelo grupo social. No desempenho desses papéis, cada um dos participantes engaja-se em atividades específicas e conjuntas, estabelecendo padrões de interação que, aos poucos, vão se modificando com o passar do tempo. Portanto, a atividade, o papel e a relação interpessoal estão intimamente associados às influências decorrentes da natureza do meio ambiente (Polonia; Dessen; Silva, 2005, p. 79).

O ambiente familiar para Bronfenbrenner (1986), embora seja o principal contexto no qual pode ocorrer o desenvolvimento humano, é apenas um dos vários ambientes em que esse processo ocorre, pois nenhum desses processos são interdependentes. O autor cita o exemplo bem comum de que os eventos que acontecem em casa podem afetar o progresso da criança na escola e vice-versa. (Brobfenbrenner, 1986).

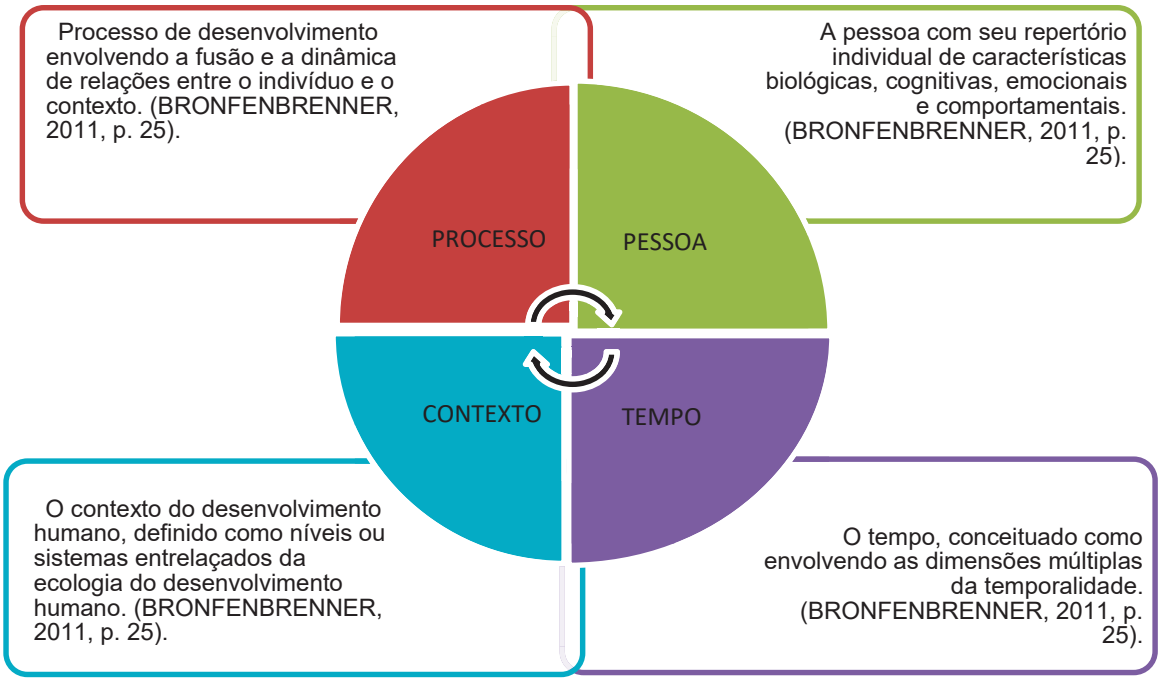
Dessa forma, o ambiente imediato tem papel fundamental na construção das primeiras interações e na forma como elas se darão nas próximas estruturas, como o mesossistema, que compreende os processos e os vínculos entre dois ou mais ambientes em que a pessoa em desenvolvimento está inserida. Como exemplo estão as relações entre família e escola, a vizinhança, os parentes, representando as relações entre os microssistemas (Bronfenbrenner, 2011). O autor propõe que, para que seja efetivo o processo de educar as crianças tanto no contexto familiar como em outros contextos, como a escola, por exemplo, são necessárias trocas continuas de informações, além de confiança mútua entre os ambientes (Bronfenbrenner, 2011), dessa forma, a comunicação é um eixo articulador para o desenvolvimento humano.

O exossistema engloba os vínculos e os processos que ocorrem entre os ambientes ou mais contextos, porém, em um deles pelo menos, não contém a pessoa em desenvolvimento, ou seja, são eventos que ocorrem e influenciam os outros contextos imediatos. Alguns exemplos são: a relação entre a casa e o local de trabalho dos pais, a relação entre escola e grupo de amigos no bairro (Bronfenbrenner, 2011).

Já o macrossistema é o último sistema da complexa estrutura desenvolvida por Bronfenbrenner (2011) e engloba padrões de ideologias e organizações sociais de uma determinada cultura ou subcultura. Esse sistema ainda engloba características dos outros sistemas e serve como uma marca de identificação social de uma cultura, segundo o autor. O macrossistema pode ser compreendido como um sistema de crenças, estilos de vida e padrões de determinadas culturas, tendo grande influência sobre a pessoa em desenvolvimento que faz parte dessa grande estrutura.

A abordagem ecológica desenvolvida por Bronfenbrenner (2011) surge na década de 70 em meio aos vários problemas já apontados, evidenciando também o pouco investimento em estudos longitudinais e análise do ciclo vital, que não consideravam os outros contextos em que o indivíduo tem relações (Polonia; Dessen; Silva, 2005). Dessa forma, após questionar vários paradigmas (modelo de endereço social, modelo de atributos pessoais, modelo de nicho sociológico e modelo pessoa-contexto) e lacunas presente nos estudos sobre desenvolvimento humano, o autor propõe outro modelo: processo, pessoa, contexto e tempo (PPCT), que procura "conceitualizar o sistema de desenvolvimento integrado e delinear pesquisas que estudem o curso do desenvolvimento humano" (Bronfenbrenner, 2011, p. 25). Na figura a seguir é possível visualizar os quatro componentes e suas interligações:

FIGURA 3 - MODELO BIOECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER



FONTE: Elaborado por Gasparin e Asinelli-Luz (2022).

O modelo PPCT se desenvolveu a partir de diversos estudos, incorporando várias proposições destinadas a fomentar uma perspectiva dinâmica da interação entre pessoa, contexto e relação, com foco especial na pessoa em processo de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011). No que diz respeito ao *Processo*, este abrange as interações ente o organismo e o ambiente, chamadas de processos proximais, que acontecem ao longo do tempo e podem variar de acordo com características da Pessoa em desenvolvimento, dos próprios Contextos ambientais e

dos períodos de tempo que ocorrem esses processos. (Bronfenbrenner; MORRIS, 2006).

Já a *Pessoa* é entendida como aquela que possui algumas características que vão desde as disposições, recursos e demandas que podem colaborar ou inibir seu próprio desenvolvimento (Bronfenbrenner; Morris, 2006), ou seja, o sujeito tem papel importante dentro desse modelo. O *Contexto* aqui é retomado com os níveis ecológicos (micro, meso, exo e macrossistema) como relacionais e entrelaçados entre si. Por fim, o *Tempo* como a última propriedade definidora deste modelo que se processa ao longo do tempo, e tem relação com continuidades e descontinuidades dos processos. (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

Tanto a Teoria da Complexidade desenvolvida por Edgar Morin, como a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, nos ajudam a redirecionar nosso olhar para a natureza multidisciplinar no mesossistema família-escola no período de ensino remoto. A relação entre o mesossistema família-escola quando analisada na perspectiva epistemológica desenvolvida por Morin, Ciurana e Motta (2003) e seus princípios metodológicos, permite olhar a multidimensionalidade dos fatores que envolvem essa relação. O princípio sistêmico-organizacional, ao tratar da relação entre as partes e o todo, converge de forma significativa com o próprio conceito de bioecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2011) ao defender a necessidade de considerar o processo-pessoa-contexto-tempo (PPCT) para o desenvolvimento do indivíduo.

O princípio hologramático ao discutir a relação que não somente a parte está no todo, como o todo contém as partes (Morin; Ciurana; Motta, 2003), também engloba as características da pessoa e do seu ambiente de forma ativa. Inicialmente, no microssistema, que constitui o ambiente imediato do indivíduo, quando analisado na perspectiva das conexões entre esses microssistemas, sua compreensão transcende para o mesossistema. Isso implica a relação e interação entre diversos contextos (Bronfenbrenner, 2011). Dessa forma, é possível discutir as representações de famílias sobre sua relação com a escola durante o período de ensino remoto, olhando para as diversas interações, influências e contextos múltiplos em que as famílias estiveram inseridas.

2.3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA ESTE ESTUDO

Serge Moscovici, nascido em 1925 na Romênia, foi um renomado psicólogo social cujo trabalho teve um impacto significativo no campo da psicologia e das ciências sociais. Ele é conhecido por suas contribuições à Teoria das Representações Sociais, que explora como as pessoas constroem significados compartilhados sobre fenômenos sociais destacando-se o livro *A Psicanálise, sua Imagem e seu Público*. Denise Jodelet, por outro lado, é conhecida por suas contribuições à psicologia social na França, nascida em 1941. Seu trabalho concentra-se nas representações sociais e estigmatização, sendo influente na compreensão de processos psicossociais. No Brasil, as teorias de Moscovici e Jodelet têm sido adotadas e adaptadas em diversas áreas, influenciando pesquisas sobre percepções sociais e construção de significados em contextos culturais específicos. O trabalho de Jodelet, em particular, teve impacto na compreensão das representações sociais no Brasil, contribuindo para a análise das dinâmicas socioculturais no país.

A necessidade de compartilhar e compreender o mundo com outras pessoas, participando, ajustando-se, resolvendo problemas, posicionando-se e até mesmo defendendo certos pontos de vista, faz com que as pessoas construam suas representações sobre os fenômenos, os quais podem ser sobre alguma coisa (objeto) ou sobre alguém (sujeito) (Jodelet, 2001). Segundo Jodelet (2017):

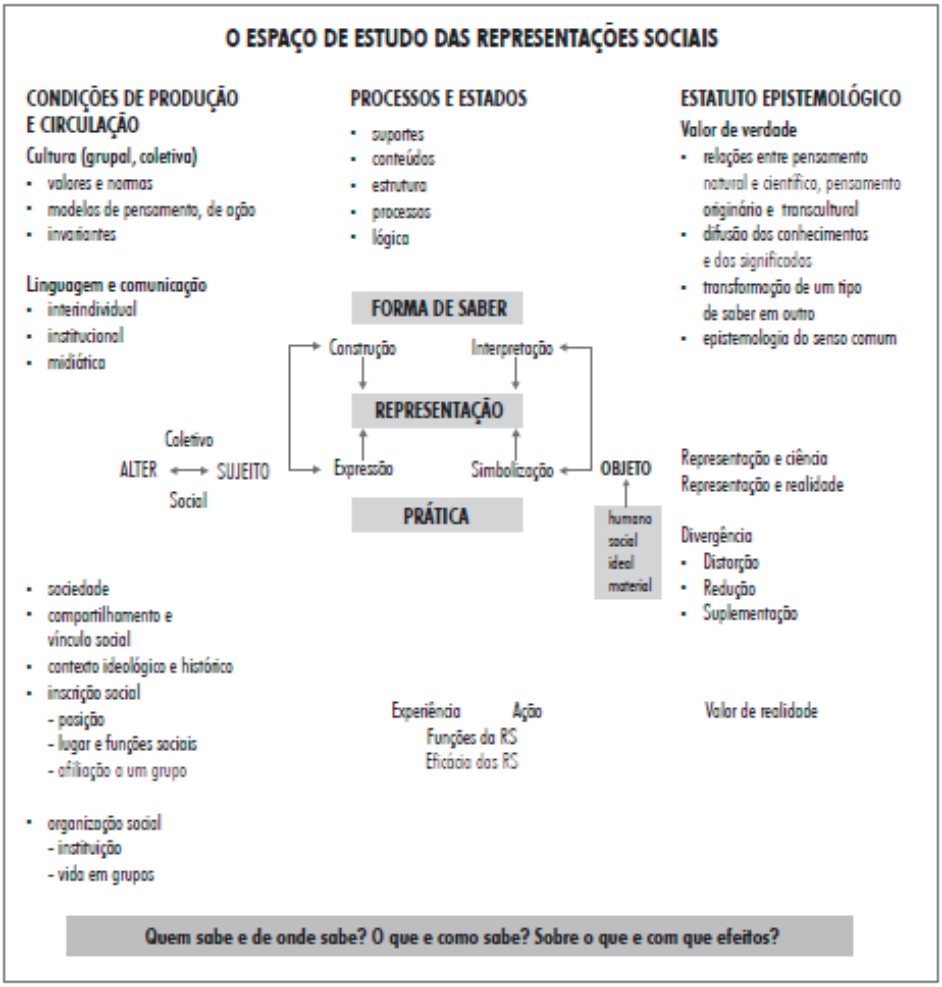
> [...] as representações como *formas de saber prático* implicam duplamente uma relação indissociável entre um sujeito, que é sempre social: por sua inscrição social e por sua ligação ao outro, e um objeto que, simbolizado pela representação, é construído e interpretado pelo sujeito ao se referir a ele. Por sua orientação prática, essas formas de saber têm efeitos sobre os comportamentos e ações, o que lhes confere uma eficácia social (Jodelet, 2017, p. 31).

Jodelet (2017) destaca que as representações sociais são fenômenos complexos e pluridimensionais, as quais apresentam algumas características importantes: 1 - um conhecimento dito do senso comum, que utiliza as experiências cotidianas; 2 - as percepções que os sujeitos têm, que servem de guia tanto para a ação como para a leitura da realidade; 3 - são sistemas de significação que ajudam a interpretar os acontecimentos das relações sociais; 4 - é expresso na relação que os indivíduos e os grupos mantêm com o ‘mundo de vida’ e demais atores sociais; 5 -

acontecem na interação e contato com os discursos no espaço público e são inscritas na linguagem e nas práticas que funcionam como linguagem para codificar e categorizar o universo da vida (Jodelet, 2018).

Como forma de conhecimento que advêm do senso comum, ingênuo ou natural, as representações sociais se distinguem do conhecimento cientifico, porém "é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto aquele, por sua importância na vida social, pelos esclarecimentos que traz acerca dos processos cognitivos e as interações sociais" (Jodelet, 2001, p. 22). Esse fenômeno sempre está ativo e agindo na vida das pessoas, e dizem alguma coisa sobre a realidade. Para a investigação científica é esse o ponto que se trata da "tarefa de descrevê-la, analisá-la, explicar suas dimensões, formas, processos e funcionamento" (Jodelet, 2001, p. 21). A autora elaborou um quadro explicativo sobre o espaço de estudo das representações sociais:

FIGURA 4 - O ESPAÇO DE ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SEGUNDO JODELET



Fonte: Jodelet "Representações sociais e mundos de vida", 2017, p. 31.

Este quadro ilustra o campo de estudo das representações sociais ressaltando o saber prático entre um sujeito e um objeto. A autora deixa claro em sua exemplificação que o sujeito é sempre social, pois está inscrito no espaço das relações sociais e da própria comunicação, além da própria relação com o outro (Jodelet, 2018).

> Pode-se tratar de um indivíduo ou de um coletivo, a partir de um ponto de vista epistêmico, psicológico ou pragmático. O objeto pode ser humano (um ou mais atores sociais), ou social (um grupo ou um coletivo, ou um fenômeno concernente à vida pública ou privada), ele pode também pertencer ao universo material ou ideal. No que concerne ao objeto, a representação está em uma relação de simbolização (ela ocupa o lugar do objeto) ou de interpretação (ela dá significação ao objeto). No que concerne ao sujeito, a representação tem uma função expressiva e é o produto de uma construção (Jodelet, 2018, p. 431).

As representações sociais podem ser individuais ou coletivas, porém, sempre "são ligadas a sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais, a um estado dos conhecimentos científicos, bem como à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva do indivíduo" (Jodelet, 2001, p. 21). A autora destaca que elas são elaboradas com aquilo que 'se tem à mão', inscrevendo-se em pensamentos pré-existentes.

A mídia e as instituições sociais influenciam os sujeitos, sendo determinantes na construção das representações, e como a autora evidencia, dão lugar a teorias espontâneas, dando ao objeto ou fenômeno uma definição específica: "Essas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem, para esse grupo, uma visão consensual da realidade" (Jodelet, 2001, p. 21). A falta de informação e a incerteza também pode dar margem para a criação de representações sociais acerca de um fenômeno. Moscovici (2001) destaca que:

> Sabemos que existe uma certa categoria de pessoas que têm por oficio criá-las. São todos aqueles que se dedicam à difusão dos conhecimentos científicos e artísticos: médicos, terapeutas, trabalhadores sociais, animadores culturais, especialistas das mídias e do marketing político. Em muitos aspectos, eles se assemelham aos criadores de mitos das civilizações mais antigas: seu saber-fazer é codificado e transmitido, conferindo aos que o possuem uma autoridade segura (Moscovici, 2001, p. 63).

Moscovici (2001) traz uma reflexão significativa sobre a disseminação das representações sociais, destacando atores-chave que codificam e transmitem conjuntos delas, que, eventualmente, se tornam valores e normas adotados pela sociedade. No que tange a formação das representações sociais, Moscovici (2007)

trata que o propósito delas é sempre transformar algo não familiar em familiar, e para tanto, a *ancoragem* e a *objetivação* são dois processos que ajudam nesse propósito.

> O primeiro mecanismo tenta *ancorar* idéias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. Assim, por exemplo, uma pessoa religiosa tenta relacionar uma nova teoria, ou o comportamento de um estranho, a uma escala religiosa de valores. O objetivo do segundo mecanismo é *objetivá-los,* isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico (Moscovici, 2007, p. 59-60).

Assim, Moscovici (2007) explica que esses dois mecanismos ajudam na assimilação daquilo que é novo, acolhendo essa novidade nas estruturas cotidianas já existentes. No caso da *ancoragem* Moscovici (2007) explica que consiste em classificar e dar nome a alguma coisa, ou seja, categorizar um objeto ou uma pessoa com um nome que os torna conhecido e usual ao nosso dia a dia, assim, é possível imaginar e representar. Já a *objetivação*, é a materialização de uma abstração, o autor destaca: “Desde que suponhamos que as palavras não falam sobre “nada”, somos obrigados a ligá-las a algo, a encontrar equivalentes não-verbais para elas” (Moscovici, 2007, p. 72), dessa forma estamos a todo o momento acrescentando ou retirando imagens que tenham relação com o que pensamos. Mas, como as representações chegam até nós? Essa é uma pergunta interessante, pois para além dos atores que disseminam as representações, a forma como chegam até o sujeito merece nossa atenção.

> Certamente, há representações que chegam a nós já prontas ou que “atravessam” os indivíduos. São as que impõem uma ideologia dominante, ou as que estão ligadas a uma condição definida no interior da estrutura social. Mas, mesmo nesses casos, o compartilhar implica uma dinâmica social que considera a especificidade das representações. É o que desenvolveram as pesquisas que relacionam o caráter social da representação à inscrição social dos indivíduos. O lugar, a posição social que estes últimos ocupam, ou as funções que preenchem, determinam os conteúdos representacionais e sua organização, via a relação ideológica que mantêm com o mundo social (Plon, 1972), as normas institucionais e os modelos ideológicos que obedecem (Jodelet, 2001, p. 32).

Portanto, as representações podem tanto chegar prontas ao indivíduo como atravessá-lo. Mas, um dos pontos de interesse é considerar o interior da estrutura social em que vive esse indivíduo, pois a posição social pode determinar a forma como as representações se inscrevem na vida de cada um. Outro ponto de interesse na observação das representações são os aspectos subjetivos. Dessen e Guedea (2005)

e Sousa e Novaes (2013), destacam a importância da subjetividade de cada indivíduo que, na interação com o *outro*, constrói a si mesmo.

Aqui fazemos uma aproximação importante entre a teoria bioecológica de desenvolvimento de Bronfenbrenner e a teoria das representações sociais desenvolvidas por Moscovici (2001), Jodelet (2001), e outros autores de referência nesse campo, no sentido de mostrar que aspectos subjetivos de cada indivíduo na relação e interação com outras pessoas têm a capacidade de mudar sua própria trajetória de vida e permitir novas formas de pensar e agir sobre o mundo.

O que queremos dizer com isso é justamente o fato de que as representações sociais não chegam até os sujeitos e os atravessam de forma neutra e sem interferência. O próprio indivíduo dentro das características de seu ambiente estabelece significações que podem ser cognitivas e afetivas a seus comportamentos (Sousa; Novaes, 2013). É importante destacar:

> As representações sociais estão na história e têm uma história: evoluem na medida das mudanças intervenientes nos modelos culturais, nas relações sociais, nas circunstâncias históricas que afetam os contextos em que se desenvolvem, nos agentes que as forjam a partir de sua experiência e de sua inserção em uma rede de vínculos sociais e intersubjetivos (Jodelet, 2017, p. 27).

Jodelet (2017), ressalta que as representações sociais evoluem a partir de mudanças e circunstâncias vivenciadas pelos sujeitos no decorrer da história. É nesse ponto que destacamos que as mudanças na vida dos sujeitos decorrente da Covid-19 e das experiências vivenciadas por eles em relação à saúde, morte, educação, família podem gerar e até mesmo reconfigurar novas representações sobre a própria relação entre família e escola, temática dessa pesquisa.

A literatura permite que realizemos algumas deduções sobre as representações sociais que circulam na dinâmica do mesossistema família-escola. Entre essas deduções, destaca-se a concepção que a escola possui em relação ao modelo ideal de família e suas configurações familiares, que muitas vezes aludem à formação tradicional de pai, mãe e filhos como a mais 'adequada'. Outro ponto abordado diz respeito ao papel que a família desempenha no acompanhamento escolar, no qual se vislumbra a idealização de um tempo e dedicação especialmente voltados às tarefas escolares em casa.

Aqui trazemos apenas um recorte muito restrito de algumas representações sociais no qual a escola pode apresentar em relação a família, mas nessa pesquisa

em especial, temos a pretensão de compreender as representações que as famílias têm sobre a sua relação com a escola no período de ensino remoto, que podem nos ajudar a compreender quais são as construções e interpretações das famílias sobre a temática relação família-escola.

Para isso, é necessário que tanto o funcionamento cognitivo como o social sejam analisados quando falamos de representações sociais. A história de construção do campo das representações apresenta divergências que por muito tempo estiveram presentes entre a psicologia cognitiva e as ciências sociais, a ponto de incorrer a um reducionismo de ambas as perspectivas. Jodelet (2001, p. 26), destaca:

> Mas é necessário dizer: as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm.

Nesse aspecto, direcionar o olhar para a cognição como uma dimensão social oferece novas perspectivas para investigações futuras, conforme enfatizado por Jodelet (2001). Essa abordagem se aplica igualmente às ciências sociais, pois ao incorporar o componente cognitivo em suas análises, se abrem novas oportunidades para uma compreensão mais abrangente.

Essa divergência que perdurou por muito tempo neste campo de pesquisa abre viabilidade de fazer aproximações entre a teoria das representações sociais e a da complexidade desenvolvida por Edgar Morin. A própria autora Jodelet (2001), destaca que o caráter transversal das representações sociais se aproxima da perspectiva transdisciplinar, reivindicando a complexidade dos fenômenos, como explicitado nas discussões de Morin.

> Diante dessa complexidade e da exigência de inter-relações, a noção de representação, que permeia todas as disciplinas, aparece como mediação incontornável para proporcionar uma visão global do que seja o homem e seu mundo de objetos (Jodelet, 2018, p. 426).

Concordando com Ens e Behrens (2013), clamamos a atenção para a convergência entre a Teoria das Representações Sociais e a Teoria da Complexidade em busca de um outro paradigma científico para a educação, em que não se separe sujeito e objeto de seu contexto social. O olhar psicossocial que as duas abordagens apresentam podem nos ajudar a compreender fenômenos complexos conectados aos diversos conhecimentos.

3 DESENVOLVIMENTO HUMANO, ESCOLA, FAMÍLIAS E PANDEMIA: RELAÇÕES POSSÍVEIS?

> *O começo de todas as ciências é o espanto de as coisas serem o que são. (Aristóteles)*

Será possível ocorrer o desenvolvimento humano na interação entre família e escola durante o período da pandemia Covid-19? Esta indagação orienta o terceiro capítulo, no qual são exploradas as considerações sobre família, suas estruturas, modelos e o primeiro nicho ecológico de desenvolvimento de crianças e adolescentes. A escola, discutida neste contexto, é compreendida como outro microssistema, conforme delineado por Bronfenbrenner (2011), e desempenha um papel essencial na construção do conhecimento. A relação entre esses dois elementos que envolvem o indivíduo em desenvolvimento, é conceituada como mesossistema pelo autor. Após a exploração dessas questões, entramos nas abordagens iniciais: o começo da pandemia, o fechamento das escolas, a continuidade da aprendizagem e os métodos de ensino adotados no contexto de Curitiba (onde a pesquisa foi realizada). O capítulo conclui com a análise resultante da revisão integrativa de estudos nacionais.

3.1 FAMÍLIA E ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Falar a respeito de família é refletir sobre a sua configuração na contemporaneidade e as influências que pode ter para o desenvolvimento humano. Segundo Dessen e Braz (2005), é uma tarefa difícil, pois esta é um sistema complexo e se constitui como um contexto em desenvolvimento. Os autores destacam que a família é considerada como um nicho ecológico primário que promove a socialização da criança, transmitindo significados sociais. A família enquanto sistema complexo ainda estabelece uma relação bidirecional e mútua com o contexto social, histórico e cultural, sendo o primeiro contexto de interações, com a tarefa importante de promoção da sobrevivência. É dentro dele que os laços afetivos podem ou não ser desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interações positivas, segundo Dessen e Polonia (2007).

> A família funciona, então, como mediadora desse processo, tanto promovendo uma cultura específica de comunicação e um clima emocional particular, como oferecendo suporte ou, mesmo, impedindo o desenvolvimento de várias habilidades infantis. Em síntese, a potencialidade para promover ou não um ambiente apropriado para o desenvolvimento e a adaptação dos membros familiares pode ser creditada à qualidade das relações estabelecidas entre eles (Dessen; Braz, 2005, p. 121).

Pensar em desenvolvimento humano dentro do contexto familiar, é justamente olhar para a qualidade das relações que são estabelecidas entre os membros familiares, sendo nesse ambiente que ocorre ou não o desenvolvimento de várias habilidades infantis. Esse contexto familiar pode ser chamado, segundo a Teoria Bioecológica, de microssistema, constituindo um dos contextos imediatos do sujeito em desenvolvimento. Dentro dele ocorrem relações interpessoais principalmente quando uma pessoa presta a atenção ao que a outra está realizando, segundo expectativas e atitudes esperadas para esse contexto (Dessen; Braz, 2005).

Szymanski (2004), destaca que o ambiente familiar pode oferecer inúmeras atividades com ações intencionais envolvendo as crianças. O oferecimento de atividades organizadas que gradualmente vão aumentando a dificuldade e o tempo de duração, podem ampliar significativamente habilidades cognitivas e sociais. Essas trocas intersubjetivas entre os membros da família e as crianças e jovens, não somente possibilita o desenvolvimento dos pequenos, mas de todos os envolvidos nesse processo.

A família contemporânea é composta por seus membros que, segundo Dessen e Polonia (2007), tem se deparado e adaptado às mudanças na sociedade em relação às novas formas de coexistir, ou seja, os conflitos entre valores antigos e as novas relações que estão surgindo. “Por exemplo, ser adolescente crescendo em uma família ‘nuclear tradicional’, com irmãos biológicos, é diferente de sê-lo em uma família recasada, coabitando com padrasto e irmãos não biológicos” (p. 23). As autoras ainda destacam que o próprio conceito de família e sua configuração tem evoluído, não existindo apenas uma configuração familiar ideal e sim várias combinações e arranjos familiares que vão surgindo em decorrência das transformações das próprias relações e dos papéis desempenhados pelos membros da família no que tange aos valores, funções intergeracionais e expectativas de desenvolvimento do próprio indivíduo (Dessen; Polonia, 2007).

É nesse sentido, que as autoras Oliveira e Marinho Araújo (2010) destacam a ampliação conceitual sobre a família, sendo que esse termo permite a inclusão de vários modelos de família, para além do tradicionalmente conhecido. As autoras citam que têm sido descritos um número grande de diferentes tipos de família como: família homossexual ou casais homossexuais, famílias recasadas e reconstituídas, família com pai ou mãe solteiros, casais que coabitam ou vivem juntos.

O estudo de Oliveira Júnior e Libório (2015) intitulado *Famílias não convencionais na escola: a (in)eficiência das estratégias de (des)integração,* apresenta estudos realizados em Coimbra – Portugal de classificação das famílias, quanto a sua estrutura e dinâmica global, sendo 21 categorias:

> [...] díade nuclear, família grávida, família nuclear, família consanguínea, família alargada, família com prole extensa, famílias reconstruídas, combinadas ou recombinadas, família homoafetiva, família monoparenteral, família dança a dois, família de coabitação, família comunitária, família hospedeira, família adotiva, família unitária, família com dependente, família com fantasma, família acordeão, família flutuante, família descontrolada e família múltipla (Oliveira Júnior; Libório, 2015, p. 272).

Apesar da expansão conceitual em relação à família e à diversidade de modelos e arranjos familiares, o conceito tradicional de família nuclear, composta por pai, mãe e filhos, ainda é frequentemente considerado como o modelo mais convencional para o desenvolvimento das crianças. Isso é evidenciado na pesquisa desenvolvida por Tavares e Petraglia (2022), ao investigar a família existente no imaginário de adolescentes contemporâneos, em que 90% dos participantes da pesquisa, ainda entende que o modelo tradicional matrimonial é quase que a única possibilidade de ser uma instituição familiar. Evidentemente essa concepção ainda acaba por ser aquela que mais aparece, porém, tomamos neste trabalho a noção de família como uma ‘categoria nativa’, ou seja, o sentido a ela atribuído, parte de quem a vive. Essa concepção é destacada por Sarti (2015):

> Pensar a família como uma realidade que se constitui pelo discurso sobre si própria, internalizado pelos sujeitos, é uma forma de buscar uma definição que não se antecipe a sua própria realidade, mas que nos permita pensar como ela se constrói, constrói sua noção de si, supondo evidentemente que isto se faz em cultura, dentro, portanto, dos parâmetros coletivos do tempo e do espaço em que vivemos, que ordenam as relações de parentesco (entre irmãos, entre pais e filhos, entre marido e mulher) (Sarti, 2015, p. 37).

Dessa forma, entendemos que a definição de família não deve ser antecipada ao próprio discurso sobre de quem dela participa, ou seja, são os indivíduos que constroem a noção sobre si, dentro do tempo, espaço e como destaca Dessen (2010) de seu vínculo baseado na intimidade e nas relações intergeracionais. Bronfenbrenner (2011), destaca em seus estudos que a família é a estrutura mais conducente para o desenvolvimento do sujeito, porém mesmo que esta seja produto de milhões de anos e tem valor principalmente na sobrevivência da espécie, ela não determina tudo, e é nesse ponto que trazemos a escola como o segundo maior contexto de interação e desenvolvimento depois da família.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), em seu artigo 2°, trata a educação como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e ideias de solidariedade humana, com as seguintes finalidades: pleno desenvolvimento do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, ou seja, garantia de desenvolvimento de potencialidades para sua participação na sociedade. No contexto da função específica da escola, estamos nos referindo a uma instituição social com metas claramente definidas, externas para a instrução sistematizada de conhecimentos modificados ao longo dos anos pela sociedade. Isso é realizado por meio do currículo, que abrange uma base nacional. O objetivo central é promover o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades ao longo do tempo, com o intuito de proporcionar uma formação integral, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

Aqui também temos a pretensão de tratar do que deveria ser a educação para que de fato o desenvolvimento humano ocorresse. Edgar Morin (2000) na escrita do livro *Os sete saberes para a educação do futuro*, expõe problemas centrais que não podem ser ignorados neste século XXI.

> A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e para resolver os problemas essenciais e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral. Este pleno emprego necessita do livre exercício da curiosidade, faculdade mais difundida e a mais viva da infância e da adolescência, que demasiadas vezes a instrução apaga, quando se trata pelo contrário de estimulá-la ou, se está adormecida, de despertá-la (Morin, 2000, p. 43-44).

Para além do desenvolvimento de capacidades cognitivas e conhecimento sistematizado, a educação deve estimular a inteligência geral, que vai muito além do já descrito. Na concepção de Polonia e Dessen (2007), prepara para a superação das

dificuldades de um mundo no qual as mudanças são muito rápidas e existem muitos conflitos interpessoais. De acordo com Souza (2017), a escola não só deve possibilitar ao aluno uma aproximação com os conhecimentos científicos, como também as condições para estabelecer com a família uma educação colaborativa, envolvendo pais, alunos e professores.

A escola se torna outro microssistema importante para o desenvolvimento humano, pois estudantes e professores compartilham atividades em conjunto (Polonia; Dessen; Silva, 2005), assim como há interações entre os próprios estudantes e outros funcionários da instituição. Porém, a compreensão dos processos de desenvolvimento humano não deve ser olhada de forma isolada, família de um lado e escola de outro, e sim as inter-relações entre eles.

> A inserção da criança em mais de um ambiente, além da família, permite que ela estabeleça uma rede de relações diferenciadas, forme vínculos e amplie os seus papéis. A escola constitui um dos ambientes que possibilita uma contínua troca com os outros sistemas imediatos que contém a pessoa. Família e escola não estão, portanto, dissociadas e as relações estabelecidas entre esses dois microssistemas constituem o que Bronfenbrenner chama de mesossistema (Polonia; Senna, 2005, p. 201).

O mesossistema, como mencionado anteriormente, refere-se à interligação e interação entre dois ou mais ambientes de sistemas bioecológicos (de desenvolvimento humano). A relação entre família e escola pode atuar tanto como um impulsionador quanto como um obstáculo para o desenvolvimento. De acordo com Dessen e Polonia (2007), é fundamental investigar as dinâmicas entre família e escola, identificando fatores que possam gerar conflitos, dificuldades de comunicação e padrões de colaboração.

Para Bhering e Sarkis (2009) os processos que ocorrem na família e na escola contribuem e influenciam o seu desenvolvimento, ou seja, o que acontece dentro do contexto familiar é levado para o contexto escolar e vice-versa. A criança quando inserida nesses dois contextos, com sujeitos diferentes, tem repercussões significativas no modo de estar no mundo. As autoras ainda destacam que é importante estarmos atentos às relações que construímos com as famílias e que a escola deve envolver os pais na educação de seus filhos.

Podemos observar que nessa interação entre família e escola, existem diferentes níveis de participação da família na educação de seus filhos, conforme descrito por Resende e Silva (2016), com base nos estudos de Lima. Esses níveis

podem ser categorizados em quatro etapas distintas: O primeiro está relacionado ao momento em que o pai ou responsável efetua a matrícula da criança na escola. O segundo envolve a recepção de informações por parte da escola. O terceiro refere-se às diversas interações que ocorrem por meio de contatos, reuniões e participações ativas. Por fim, o quarto nível diz respeito às interações mais institucionalizadas (Resende; Silva, 2016). As autoras discutem sobre o último nível de participação, no qual a legislação apresenta um incentivo e uma estimulação da relação entre família e escola principalmente na gestão democrática, por meio da participação das famílias em órgãos administrativos da escola.

Uma outra forma de envolvimento da família na vida escolar dos filhos, de acordo com Resende *et al*. (2018), Colli e Luna (2019) e Carvalho (2000) é a da relação dos pais com a tarefa de casa dos filhos, com uma das funções de manter os pais próximos e informados sobre o desenvolvimento destes. Segundo Polonia e Senna (2005, p. 202),

> O envolvimento dos pais no ambiente escolar é feito, por exemplo, pelo trabalho voluntário e, em casa, pelo acompanhamento das tarefas escolares, funcionando como tutores ou monitores. O envolvimento entre família e escola não só contribui com todo o processo educacional, como também para a melhoria dos ambientes familiares, possibilitando uma maior compreensão do processo de crescimento, e, portanto, de aprendizagem das crianças e jovens. Esse envolvimento pode variar de intensidade, nível e tipo, de acordo com a cultura da escola e da comunidade.

Os autores discutem sobre o envolvimento entre família e escola como potencial de contribuir não somente com o processo de ensino e aprendizagem na escola, mas no próprio ambiente familiar, variando de intensidade, nível e cultura. Dessa maneira, o envolvimento entre as duas instituições muitas vezes aparece na forma de tensões justamente pela existência de percepções e expectativas acerca da família e da escola:

> Conhecimento interambiente: representa as informações, experiências, percepções e expectativas que existem em um ambiente em relação ao outro, oriundas de fontes distintas de comunicação. Por exemplo, a família que deposita na escola toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar do filho ou, mesmo, a escola que percebe a participação e o envolvimento da família como condição preponderante para cumprir a sua missão (Polonia; Dessen; Silva, 2005, p. 81).

É dentro desse conhecimento interambiente que o nível de envolvimento com o aprendizado do filho tem gerado atribuições por parte do sistema educacional pelo

sucesso ou fracasso escolar (Lima; Chapadeiro, 2015; Saraiva-Junges; Wagner, 2013; Chechia; Andrade, 2005; Glória, 2005; Carvalho, 2000). A responsabilização e culpabilização da família pelo não aprendizado e pelo mau comportamento, medindo o seu grau de envolvimento, confere um sentimento de culpa às famílias de crianças que não aprendem.

Marcondes e Sigolo (2012) em sua pesquisa intitulada: *Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola?* indicam a relação entre família e escola marcada e desenvolvida de forma unidirecional e preconceituosa, conferindo a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem aos responsáveis das camadas populares. Acrescenta ainda, que essas famílias são vistas como desinteressadas e ausentes na escolarização dos filhos.

A escola almeja um modelo ideal de família, a patriarcal, no qual a mãe teria um tempo disponível para acompanhar a escolarização dos filhos e auxiliá-los nas tarefas de casa (Lima; Silva, 2015; Marcondes; Sigolo, 2012; Chechia; Andrade, 2005; Carvalho, 2000). Dessa forma, a instituição de ensino desconhece as mudanças nas formas de organização familiar, reconhecendo, então, a desestruturação familiar como um aspecto negativo e que interfere no desenvolvimento e aprendizado das crianças (Nunes; Vilarinho, 2001). Não acreditamos em desestrutura familiar e sim em estruturas diferentes, harmônicas ou não, que favorecem ou dificultam as relações interpessoais.

É dentro deste panorama de atribuição da família de camada popular, dita desestruturada e desinteressada pela escolarização dos filhos, que a assimetria entre esses dois contextos acontece, na qual a instituição escolar se vê em um status superior em relação à educação dos estudantes (Almeida; Ferrarotto; Malavasi, 2017). Ao encontro, a pesquisa de Ribeiro e Andrade (2006): *A assimetria na relação entre família e escola pública,* indica justamente este status de superioridade da escola em relação aos saberes das famílias, levando-os a pensar que seus questionamentos não são legítimos.

Sarti (2015) ressalta que em relação a idealização da família, existem duas questões em jogo. A primeira delas é a família ideal, afetiva, que exclui o conflito; a outra se refere a idealização de si, partindo dos profissionais que negam que a família tenha um saber sobre si mesma.

> Ouve-se o discurso das famílias como “ignorância”, negando que este possa ser levado em conta como um diálogo entre pontos de vista. Essa tendência

> a desqualificação do outro será tanto mais forte quanto mais a família assistida pertencer aos estratos mais baixos da hierarquia, reproduzindo os mecanismos que instituem a desigualdade social (Sarti, 2015, p. 45).

Bronfenbrenner (2011) em seus estudos sobre a bioecologia do desenvolvimento discute alguns pontos importantes para a reflexão no que diz respeito aos pais. O primeiro aspecto destacado pelo autor é a rapidez em que a escola coloca a culpa sobre os pais pela crescente alienação das crianças e jovens nos Estados Unidos, pela sua não disciplina. O autor ressalva que adotar essa perspectiva de culpabilização, é negligenciar o contexto social em que as famílias vivem e que o grande cerne da questão é que os pais não são eficazes porque a situação ecológica não permite, ou seja, os contextos em que as pessoas envolvidas com as crianças vivem na sociedade, não permitem tempo, referência, lugar ou reforço para as interações com as crianças (Bronfenbrenner, 2011).

Bhering e Siraj-Blatchford (1999) argumentam que não devemos justificar a falta de envolvimento dos pais no processo educacional devido à falta de conhecimento sobre as diversas maneiras de executar uma mesma tarefa. Elas destacam a importância de reconhecer que o envolvimento dos pais pode variar em termos de níveis e que não se pode esperar que todos se envolvam da mesma forma. Isso ocorre devido a variáveis distintas, como disponibilidade, capacidade intelectual, situação psicológica e, mais crucialmente, a vontade da criança. Além disso, as autoras enfatizam que todas as escolas podem ter programas diferentes em relação ao envolvimento dos pais.

Polonia e Senna (2005), evidenciam que a descontinuidade entre esses dois sistemas atinge tanto a produção escolar, quanto a integração entre os alunos, bem como o andamento da sala de aula e até a própria família. Souza (2017), discute que:

> O aspecto de culpa de uma instituição pela outra com relação ao insucesso da criança é uma questão que carece de discussão e solução dentro da própria comunidade escolar. Sem julgamento de quem tem ou não razão, família ou escola, espera-se que haja concordância de posicionamentos considerando ser a criança única e dependente da inter-relação entre os diferentes ambientes (Souza, 2017, p. 139).

Outra discussão importante realizada pelas autoras Souza e Asinelli-Luz (2014), é a necessidade de a escola possibilitar maior abertura para as famílias, pois esta ainda continua distante da escola, causando a falta de sintonia, o que prejudica

o processo de ensino e aprendizagem. As autoras ainda destacam que essa abertura poderia ser nos momentos de encontros em que as questões educacionais poderiam ser temas de reflexões. A proposta trazida é a de uma educação participativa em que ambas possam usar a mesma linguagem de forma eficaz, tanto para a orientação dos filhos em casa, como quando se trará de aprendizagem de conhecimentos escolares (Souza; Asinelli-Luz, 2014).

O processo de envolvimento dos pais desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois promove o conhecimento dos ambientes nos quais elas frequentam, ou seja, tanto a escola quanto o ambiente familiar. Isso resulta em uma conscientização mais profunda dos objetivos da educação, tanto escolar quanto familiar. Conforme destacado por Bhering e Siraj-Blatchford (1999), essa conscientização tende a culminar em uma atitude de congruência e harmonia entre a escola e a vida escolar, o que é altamente benéfico para o desenvolvimento e o bem-estar das crianças. De fato, os dois meios apresentam características, responsabilidades e funções diferentes, mas ambas, segundo Saraiva-Junges e Wagner (2013), precisam fazer um esforço de sistematização de estratégias, desenvolvendo a tarefa educativa de forma satisfatória.

Joyce L. Epstein é socióloga e diretora do Centro de Parcerias Escolares, Familiares e Comunitárias e professora da Escola de Educação da Universidade Johns Hopkins. É autora de diversas obras na área de desenvolvimento de programas baseados em pesquisa de envolvimento da família e comunidade. Esta autora ressalta que a mudança ocorrida durante a pandemia exigiu de educadores, pais e alunos novas formas de comunicação que não somente o ambiente virtual em termos de tecnologia, mas uma mudança dramática e divisão digital disruptiva entre famílias de comunidades urbanas e rurais com estresse econômico (Epstein, 2020). A autora ainda destaca que com o fechamento das escolas durante a pandemia, ficou muito mais evidente que a educação é uma responsabilidade compartilhada entre lar, escola e comunidade, e que estas parcerias durante o período de pandemia são essenciais para que os alunos continuem aprendendo.

É crucial ressaltar que as reflexões acerca da interação entre família e escola não são específicas de uma temática recente; elas possuem uma trajetória ao longo das décadas. Nos Estados Unidos, na década de 1960, o Relatório Coleman já destacava a relevância das características familiares, em contraposição aos recursos físicos e financeiros escolares, na explicação do desempenho educacional inferior

distribuído em minorias étnicas (Carvalho, 2000). Na década de 1980, Joyce Epstein contribuiu com estudos sobre o envolvimento ativo dos pais, enfatizando sua importância fundamental para a promoção da equidade educacional. Foi nesse contexto que o termo “parceria escola-família-comunidade” surgiu como resultado dessa discussão. Conforme ressaltado por Carvalho (2000), a política educacional americana, impulsionada e respaldada por pesquisas, começou a promover de forma explícita a responsabilidade da família pelo sucesso escolar a partir da década de 80. Em outras palavras, a participação dos pais na educação das crianças estava sendo estimuladas como uma estratégia para melhorar a produtividade escolar e o desempenho acadêmico dos estudantes. A autora também esclarece que, durante o governo Clinton em 1994, o envolvimento dos pais na educação escolar foi previsto como uma meta educacional nos Estados Unidos, especialmente como uma vantagem para crianças em situação de desvantagem social. Além disso, práticas como o reforço acadêmico em casa, exemplificadas pela política de dever de casa como uma tarefa a ser realizada fora do horário escolar, foram reformas nesse contexto (Carvalho, 2000).

Na década de 90, no Brasil, os estudos sobre a interação entre família e escola ainda estavam em estágio inicial. O Projeto Nordeste, que visava aprimorar a educação básica na região, ofereceu orientações sobre as contribuições que os pais e a comunidade poderiam oferecer para apoiar as crianças. Conforme observado por Carvalho (2000), os pesquisadores brasileiros buscaram alinhar-se à lógica das pesquisas e políticas educacionais dos Estados Unidos.

> Assim, tanto nos Estados Unidos como no Brasil, a fórmula da relação família-escola seria a seguinte: mais envolvimento dos pais em casa equivale a maior aproveitamento e permanência na escola por parte dos alunos; mais participação dos pais na escola resulta em melhores escolas (Carvalho, 2000, p. 148).

Assim, observamos um histórico de estudos que passou por transformações significativas ao longo dos anos, incorporando perspectivas da sociologia, psicologia e da própria educação. Como exemplo, apresenta-se um trabalho realizado pela editora Opet, que desenvolveu coleções de livros direcionados aos familiares, além de ações que visam sensibilizar e promover reflexões sobre o papel da família no processo de escolarização de crianças e adolescentes. A professora Doutora Oralda Adur de Souza elaborou juntamente com outros autores, os materiais do Sistema

Educacional Família e Escola[4]. O objetivo desse trabalho é estabelecer uma parceria educativa entre família e escola, evidenciando, entre outros aspectos, como a família pode participar de forma mais ativa nas atividades escolares de seus filhos.

É importante ressaltar que a relação entre família e escola deve ser encarada como um processo contínuo e natural, não devendo ser destacada apenas em momentos específicos, como durante uma pandemia. Essa discussão sobre a interação entre ambas as partes necessita ser revisitada, inclusive pela instituição escolar. É nessa perspectiva que compreender as representações sociais das famílias sobre a sua relação com a escola durante o ensino remoto, pode revelar de forma mais aprofundada crenças, formas de comunicação e influências entre esses dois contextos que nos levem a compreensão das distorções existentes e de novas possibilidades de relação/interação entre ambas.

3.2 PANORAMA GERAL DA PANDEMIA COVID-19 E DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS

Segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), o vírus SARS-CoV-2 começou a ser detectado ainda sem muitas respostas na cidade de Wuhan, na República Popular da China, em dezembro de 2019. A princípio, como uma pneumonia, e mais tarde, como um novo tipo de Coronavírus (que no decorrer da história causava resfriados comuns). O novo vírus chamado de SARS-CoV-2 causou a doença Covid-19 e o alerta internacional de Emergência de Saúde Pública, caracterizando-se em pouco tempo como pandemia.

Em 18 de fevereiro de 2019, a OPAS começou a anunciar em números os casos distribuídos nas Américas, identificando nos Estados Unidos e depois no Canadá. Desde então, o número de infectados pelo vírus aumentou e se espalhou pelo mundo, causando muitas mortes. Várias medidas foram tomadas para evitar a transmissão enquanto os pesquisadores procuravam compreender as dimensões da doença. A primeira, foi o isolamento/quarentena, caracterizado pelo fechamento de espaços e lugares de grande circulação de pessoas, e nesse momento, a escola foi um desses espaços. Outras medidas como evitar contato físico, contato com os olhos,

[4] Mais informações sobre o Sistema Educacional Família e Escola pode ser encontrado no site: https://www.editoraopet.com.br/familia-e-escola.php

nariz e boca, compartilhar objetivos de uso pessoal, lavar as mãos constantemente com água e sabão, uso de álcool em gel e a máscara, foram ações amplamente divulgadas para a população.

Foi diante desta crise mundial que, em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação por meio do disposto na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, a qual versa sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus, aprova o Parecer nº 5/2020 para tratar da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de atividades não presenciais para cumprimento da carga horária mínima, diante da pandemia.

Este Parecer elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (2020), sugeriu que as atividades pedagógicas não presenciais pudessem ser organizadas por meios digitais como videoaulas, plataformas, redes sociais, entre outros, ou por meio de programas de televisão, rádio e até mesmo pelos materiais didáticos impressos e distribuídos aos alunos, pais e responsáveis. Destacou ainda:

> A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares. Neste período de afastamento presencial, recomenda-se que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares. O planejamento de estudos é também importante como registro e instrumento de constituição da memória de estudos, como um portfólio de atividades realizadas que podem contribuir na reconstituição de um fluxo sequenciado de trabalhos realizados pelos estudantes (Conselho Nacional de Educação, 2020, p. 9).

O Parecer ressaltou a importância da comunicação naquele momento, especialmente no que diz respeito à orientação das famílias sobre as atividades educacionais. Isso envolveu o fornecimento de roteiros e guias estruturados, bem como enfatizou a necessidade de planejamento de estudos por meio da mediação, reorganização da rotina e supervisão das atividades. Além disso, o Parecer destacou a relevância da criação de grupos que conectassem professores e famílias como parte desse processo (Conselho Nacional de Educação, 2020).

É possível perceber que o Conselho Nacional de Educação (2020) sugeriu várias ações no âmbito das atividades não presenciais, trazendo a família como mediadora desse processo, sob supervisão dos professores, sendo esse um dos pontos de interesse da investigação, as quais foram convocadas a assumirem um papel que possivelmente não tinham vivenciado e tão pouco se parecia com as

mediações das tarefas de casa, realizadas anteriormente. É importante destacar que o documento além de sugerir propostas, alertou para as dificuldades e os danos que a suspensão das aulas presenciais e a extensão da pandemia poderiam gerar na sociedade, principalmente no que diz respeito:

> [...] as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar (Conselho Nacional de Educação, 2020, p. 3).

Perante todas as fragilidades apontadas e das possíveis consequências, o desafio dos sistemas educacionais e instituições estava em reorganizar o calendário escolar, propondo sua continuidade, com vistas a não agravar as desigualdades sociais e ainda, a diminuir as desigualdades de aprendizado (Conselho Nacional de Educação, 2020). Diante deste novo panorama educacional, e também econômico, social, político e de emergência em saúde pública, cada estado e município realizou decretos e outros instrumentos normativos para essa reorganização. Aqui, em especial, trazemos um panorama de como foi esse processo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, capital do Paraná.

3.3 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) adotou por meio do Decreto n° 421 (que declara situação de emergência em saúde pública, em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus COVID-19 em Curitiba), a suspensão das aulas no período de 23 de março a 12 de abril de 2020, considerada como recesso escolar, o qual aconteceria em julho deste mesmo ano. A medida foi tomada com base na possibilidade de garantia do cumprimento dos duzentos dias letivos (Curitiba, 2020).

Diante das experiências profissionais da pesquisadora enquanto docente, foi possível observar que os professores visualizaram esse retorno em abril daquele ano, porém a partir desse mês foram mais oito decretos que suspenderam as aulas presenciais até o final de 2020. Em 8 de abril de 2020, a Secretaria Municipal de Educação apresentou o novo Projeto para continuidade das aprendizagens com base na iniciativa do Governo do Estado do Paraná de transmissão das aulas por canal de TV aberta. No âmbito municipal, os canais 4.2, 9.2 e 16.2 foram utilizados para essa ação. A partir de então, a gestão das unidades de ensino iniciaram uma grande mobilização para entrarem em contato com as famílias, criando grupos no aplicativo *WhatsApp,* informativos e divulgação pelas redes sociais de como aconteceriam as propostas educacionais. Os *templates* utilizados para a divulgação das transmissões foram os seguintes:

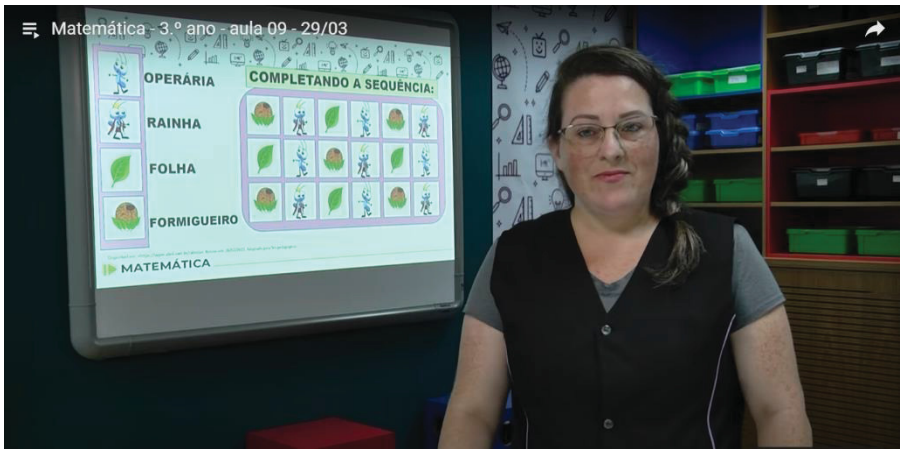
FIGURA 5 - *TEMPLATE* DE DIVULGAÇÃO DAS AULAS ONLINE E GRADE HORÁRIA

Fonte: SME (2020).

A proposta de ensino para as crianças matriculadas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba consistia no acompanhamento e desenvolvimento das atividades presentes nas aulas de seus respectivos anos escolares, e a realização de atividades impressas elaboradas pelos professores das unidades escolares de origem (kits pedagógicos), por meio da mediação familiar. As aulas online foram preparadas nos diferentes departamentos da SME por meio dos especialistas de cada equipe. A

imagem abaixo se refere a uma das aulas do componente curricular de matemática para as turmas de 3° anos:

FIGURA 6 - AULA 09 DE MATEMÁTICA, TRANSMITIDA EM 29/03



Fonte: SME (2021).

As aulas transmitidas diariamente e armazenadas no canal *TV Escola Curitiba* por meio da plataforma *YouTube,* também poderiam ser acessadas inclusive em dias e horários diferentes da programação. A grade horária de segunda a sexta-feira era composta pelos seguintes componentes comuns curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ensino Religioso, Ciências e Educação Física. Como parte diversificada: Direitos Humanos, Robótica, Práticas Educativas (propostas desenvolvidas nas oficinas do contra turno escolar) e Linhas do Conhecimento[5].

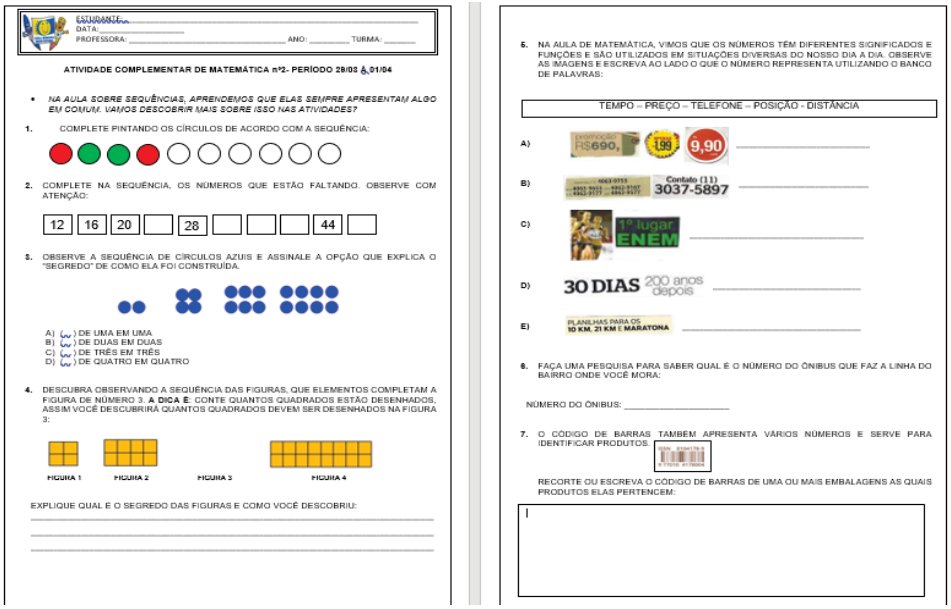
Aos sábados, a transmissão das aulas de Língua Portuguesa, Matemática e Literatura eram focadas em propostas adaptadas[6], ou seja, atividades para crianças de inclusão, matriculadas na rede municipal ou com defasagem significativa na aprendizagem, as quais poderiam acompanhar os mesmos conteúdos trabalhados durante a semana nesses componentes curriculares. Posto isto, os professores das

[5] A parte diversificada transmitida dentro da grade horária semanal de cada ano escolar, faz parte de um conjunto de programas e ações desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e incentivadas a serem desenvolvidas durante o ano letivo. A título de exemplo, o Programa Linhas do Conhecimento, tem como principal objetivo o fortalecimento da consciência urbana, da sustentabilidade por meio da pertença dos sujeitos nos espaços da cidade. Esse Programa está vinculado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mais informações podem ser encontradas pelo seguinte endereço eletrônico: https://educacao.curitiba.pr.gov.br/unidade/linhas-do-conhecimento/18443.

[6] As aulas com propostas adaptadas eram elaboradas e gravadas pela equipe do Departamento de Inclusão Educacional Especializado (DIAEE).

unidades escolares da rede, em articulação com a gestão escolar, precisaram reorganizar seu trabalho diário, que passou a ser o acompanhamento sistemático das aulas transmitidas e pelo registro formal de todas as propostas apresentadas em uma planilha do *software Excel*. Por meio desses registros, os profissionais elaboravam atividades em consonância com o conteúdo trabalhado nas aulas e as necessidades de sua turma. Essas propostas impressas, também eram adaptadas pedagogicamente pelas professoras corregentes das turmas, contemplando as singularidades das aprendizagens. Para exemplificar, a figura abaixo mostra um exemplo de proposta elaborada para turma de 3° ano do componente curricular de matemática, que se refere a aula apresentada na figura 7, em que o conteúdo de matemática era sequência.

FIGURA 7 - ATIVIDADE COMPLEMENTAR DE MATEMÁTICA N° 2



ESTUDANTE: _____
DATA: _____
PROFESSORA: _____ ANO: _____ TURMA: _____

ATIVIDADE COMPLEMENTAR DE MATEMÁTICA nº2- PERÍODO 28/05 A 01/06

- *NA AULA SOBRE SEQUÊNCIAS, APRENDEMOS QUE ELAS SEMPRE APRESENTAM ALGO EM COMUM. VAMOS DESCOBRIR MAIS SOBRE ISSO NAS ATIVIDADES?*

1. COMPLETE PINTANDO OS CÍRCULOS DE ACORDO COM A SEQUÊNCIA:

2. COMPLETE NA SEQUÊNCIA, OS NÚMEROS QUE ESTÃO FALTANDO. OBSERVE COM ATENÇÃO:

12	16	20		28				44	

3. OBSERVE A SEQUÊNCIA DE CÍRCULOS AZUIS E ASSINALE A OPÇÃO QUE EXPLICA O "SEGREDO" DE COMO ELA FOI CONSTRUÍDA.

A) ( ) DE UMA EM UMA
B) ( ) DE DUAS EM DUAS
C) ( ) DE TRÊS EM TRÊS
D) ( ) DE QUATRO EM QUATRO

4. DESCUBRA OBSERVANDO A SEQUÊNCIA DAS FIGURAS, QUE ELEMENTOS COMPLETAM A FIGURA DE NÚMERO 3. **A DICA É**: CONTE QUANTOS QUADRADOS ESTÃO DESENHADOS, ASSIM VOCÊ DESCUBRIRÁ QUANTOS QUADRADOS DEVEM SER DESENHADOS NA FIGURA 3:

FIGURA 1 FIGURA 2 FIGURA 3 FIGURA 4

EXPLIQUE QUAL É O SEGREDO DAS FIGURAS E COMO VOCÊ DESCOBRIU:

5. NA AULA DE MATEMÁTICA, VIMOS QUE OS NÚMEROS TÊM DIFERENTES SIGNIFICADOS E FUNÇÕES E SÃO UTILIZADOS EM SITUAÇÕES DIVERSAS DO NOSSO DIA A DIA. OBSERVE AS IMAGENS E ESCREVA AO LADO O QUE O NÚMERO REPRESENTA UTILIZANDO O BANCO DE PALAVRAS:

TEMPO – PREÇO – TELEFONE – POSIÇÃO - DISTÂNCIA

A) R$690, 1,99 9,90

B) Contato (11) 3037-5897

C) 1º lugar ENEM

D) 30 DIAS 200 anos depois

E) PLANILHAS PARA OS 10 KM, 21 KM E MARATONA

6. FAÇA UMA PESQUISA PARA SABER QUAL É O NÚMERO DO ÔNIBUS QUE FAZ A LINHA DO BAIRRO ONDE VOCÊ MORA:

NÚMERO DO ÔNIBUS: _____

7. O CÓDIGO DE BARRAS TAMBÉM APRESENTA VÁRIOS NÚMEROS E SERVE PARA IDENTIFICAR PRODUTOS.

RECORTE OU ESCREVA O CÓDIGO DE BARRAS DE UMA OU MAIS EMBALAGENS AS QUAIS PRODUTOS ELAS PERTENCEM:

Fonte: Elaborado por Gasparin (2020).

Os componentes curriculares variavam a cada entrega quinzenal realizada às famílias e responsáveis de forma presencial na escola. Esse momento possibilitava ao professor/à professora acompanhar por meio dos registros nos cadernos, devolução das atividades impressas já realizadas e *feedbacks* das famílias de como estava acontecendo esse processo em casa. É importante ressaltar que cada unidade de ensino encontrou caminhos e estratégias diferentes, tanto para o estabelecimento

de comunicação, quanto para a organização das atividades, encontros presenciais e acompanhamento das aprendizagens das crianças.

Na unidade de trabalho da pesquisadora[7], enquanto docente, concomitante aos processos citados anteriormente, as gestoras propuseram aos profissionais a adoção de instrumentos diferenciados para registro de entregas das atividades, acompanhamento das videoaulas e observações de conversas com as famílias, gerando planilhas no *software Excel* e documentos escritos de cada criança, denominado como considerações individuais dos estudantes. Outra ação realizada pelos profissionais desta unidade foi a elaboração de propostas interativas, as quais eram enviadas semanalmente nos grupos de *WhatsApp* de cada turma. Essas propostas eram elaboradas pelas professoras regentes e estavam relacionadas a literatura, produção de texto e raciocínio lógico, com apoio de plataformas como *Google Forms* e *wordwall*[8].

As formações continuadas durante o período de ensino remoto ganharam destaque, pois seu novo modelo (online) atingiu de forma significativa grande parte dos profissionais. Por meio do aplicativo *APP Veredas*[9], os profissionais da rede de ensino municipal de Curitiba realizavam inscrições e acompanhavam ações formativas. As formações começaram a ser direcionadas ao momento histórico da pandemia, o novo cenário educacional, tecnologias digitais, aprendizagem criativa, entre outros de escolha de cada profissional.

No início de 2021, a proposta era o retorno presencial das aulas, sendo de escolha das famílias o modelo híbrido ou remoto, porém, em decorrência do aumento de casos pelo Coronavírus uma semana após a primeira experiência, a Prefeitura Municipal declarou nova suspensão até o mês de julho daquele ano. Após o recesso escolar, as famílias novamente fizeram suas escolhas, sendo um retorno gradativo das unidades escolares, a fim de observar o cumprimento e a efetividade dos protocolos de segurança e o avanço dos casos. Somente nos últimos meses do ano

---

[7] A unidade de trabalho da pesquisadora, será o campo de pesquisa, de acordo com o Termo de Cooperação estabelecido entre o Programa Teoria e Prática de Ensino da UFPR e a Prefeitura Municipal de Curitiba, prevendo a realização e aplicação na unidade de origem dos professores-pesquisadores.

[8] O *Google Forms*, é um aplicativo que possibilita a coleta de informações, pode ser utilizado questionários e formulários. A plataforma *Wordwal*l, possibilita a criação de recursos didáticos e a preparação de atividades personalizadas para cada tema trabalhado. Para conhecer a plataforma, acesse: https://wordwall.net/pt-br/community/jogo.

[9] O aplicativo Veredas Formativas, é uma das ações de formação continuada, que possibilita ao profissional realizar inscrições, acompanhar e ainda, escolher temas de seu interesse.

que o retorno presencial de todos os estudantes se tornou obrigatório, exceto para crianças com alguma comorbidade comprovada.

A pesquisadora, enquanto docente, acompanhou o desenvolvimento das crianças de sua turma desde o ano de 2019, cujos estudantes ingressaram no 1° ano, passando para o 2° ano em 2020 (com a chegada da pandemia) e em 2021 matriculadas no 3° ano. Foi a partir desta vivência, nos três primeiros anos de alfabetização, que surgiram várias indagações principalmente relacionadas à sua relação com as famílias e o novo cenário da pandemia.

Diante destas experiências profissionais e do contato direto com as famílias, é que foi possível a partir das observações, perceber uma relação de aproximação muito espontânea entre família e escola. A primeira, se reorganizou para que os filhos acompanhassem as videoaulas e desenvolvessem as atividades propostas, enquanto a segunda demonstrou maior abertura e compreensão para as dificuldades encontradas pela família. Tudo isso nos levou a pensar que estaria surgindo uma nova parceria entre as duas instituições.

3.4 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA DURANTE A PANDEMIA COVID-19: BUSCA DE PRODUÇÕES EM ÂMBITO NACIONAL

A escolha pela revisão integrativa, parte importante deste estudo, incorporou a literatura cinza – dissertações e teses, em razão da pouca existência de publicações com a temática da relação família-escola dentro do contexto recente da pandemia, compreendido entre os anos de 2020-2022. Optamos pelas pesquisas realizadas no Brasil, a fim de traçar um panorama metodológico e temático sobre as produções no campo da relação família-escola no período pandêmico, permitindo conhecer o que se tem produzido e a forma como se produziu nestes anos, contribuindo com a ampliação da produção científica com o presente trabalho.

Para a construção desta revisão, partimos dos passos definidos pelos autores Botelho, Cunha e Macedo (2011). No primeiro momento, identificamos como tema da revisão: a relação família-escola no período pandêmico, com as seguintes perguntas norteadoras: Quais discussões estão sendo realizadas sobre a relação entre família e escola na educação básica durante o período de pandemia Covid-19? Quais métodos e metodologias essas pesquisas estão utilizando para discutir seus dados?

Para esta busca, definimos as palavras-chaves: *relação, escola, família, pandemia*, acrescentadas pelo operador booleano *AND*, permitindo encontrar produções de modo amplo por meio da combinação de palavras. No primeiro momento não foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão, a fim de observar todas as pesquisas. No segundo momento foram selecionados os critérios de inclusão: 2020-2022, Brasil e língua portuguesa. As bases de dados selecionadas no primeiro momento foram: Web of Science, Scielo, ERIC e PsycINFO, sendo ampliada a revisão para os seguintes bancos de dados: BDTD – Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações, Periódicos CAPES, Open Access and Scholarly Information System (OASIS) e Google Acadêmico. A escolha das bases e bancos de dados foi orientada pela necessidade de garantir uma abrangência e diversidade de fontes para a revisão integrativa, considerando diferentes perspectivas, disciplinas e contextos nacionais.

O próximo passo foi o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão das produções:

Critérios de inclusão:

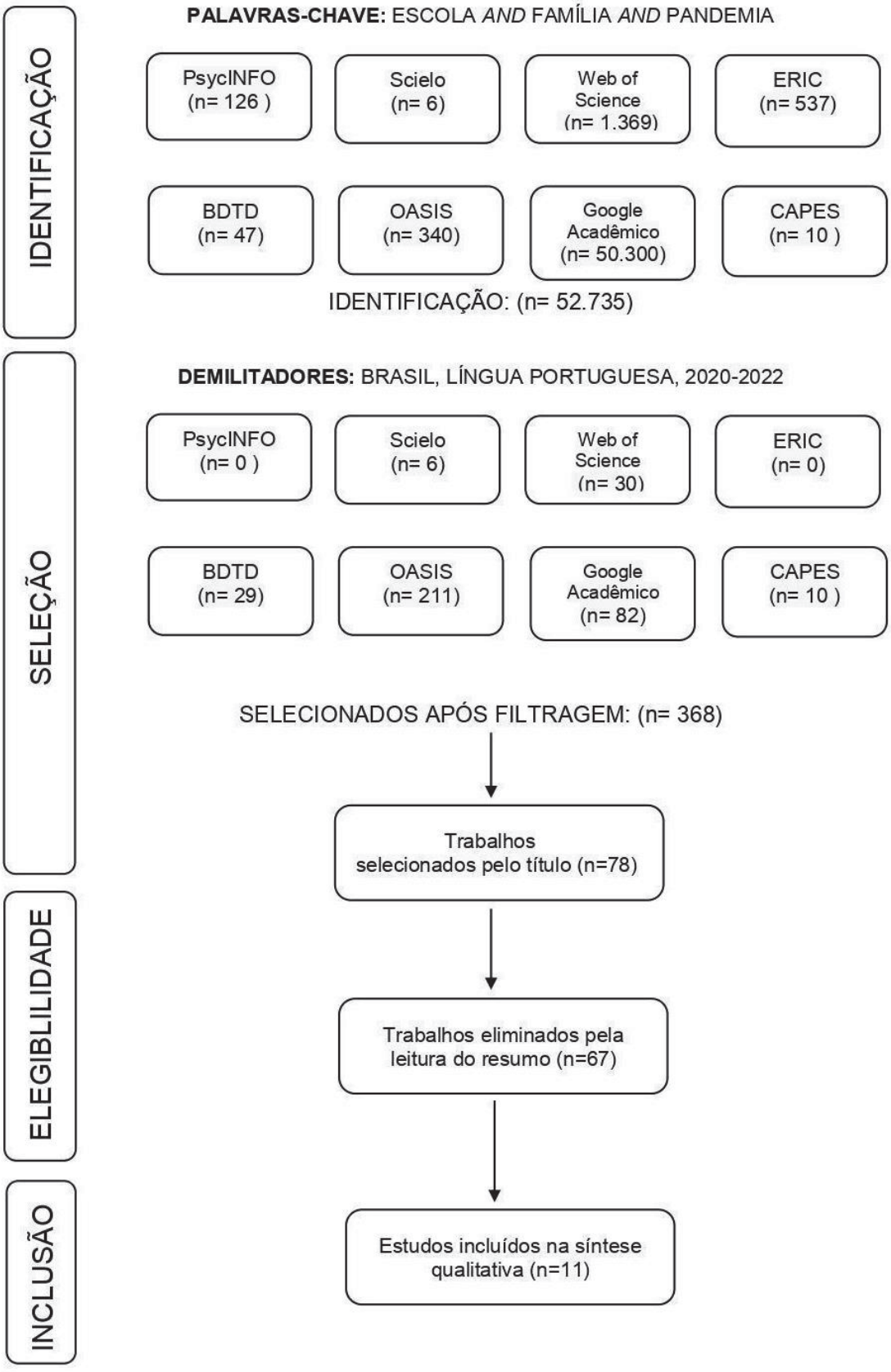
- Artigos, dissertações e teses;
- Publicações entre os anos de 2020-2022 (anos que compreendem o período pandêmico).
- Publicações brasileiras em língua portuguesa.
- Publicações que tenham como foco: relação entre família e escola no período de pandemia; mediação familiar nas atividades remotas; relações familiares no ensino remoto; comunicação entre família e escola; formas de envolvimento família-escola; participação da família no processo de aprendizagem; dificuldades e estratégias encontradas pelas famílias no período de ensino remoto; rotina familiar no período pandêmico;
- Artigos, dissertações e teses vinculados a instituições de pós-graduação públicas e privadas brasileiras.

Critérios de exclusão:

- Artigos, dissertações e teses que apresentem foco em saúde coletiva, saúde da família, educação matemática, educação infantil, educação especial e inclusiva, bullying, formação de professores, violência familiar e intrafamiliar, uso da tecnologia na pandemia, ensino superior; impactos da pandemia na educação; e que tratam da relação entre família e escola de forma secundária ou que citam brevemente esta relação, tangenciando-a a outro foco de interesse.
- Pesquisas em língua portuguesa produzidas em outros países.
- Publicações de natureza distinta como: TCC, resenha e artigos de simpósios.

O próximo passo foi a identificação dos estudos, realizada em 30 de maio de 2022, e para tanto, organizamos um fluxograma que mostra os passos realizados: Identificação, Seleção, Elegibilidade e Inclusão:

FIGURA 8 - FLUXOGRAMA DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS



Fonte: Elaborado por Gasparin e Asinelli-Luz (2022).

É importante destacar que por meio dos critérios de inclusão e exclusão, as bases de dados PsycINFO e ERIC não registraram trabalhos produzidos nacionalmente com esta temática. Já as bases e bancos de dados: Web of Science e Periódicos CAPES, após a leitura dos resumos selecionados, foram excluídos com base na elegibilidade das produções.

Com base nos critérios de inclusão e exclusão, as bases e bancos de dados encontraram as seguintes produções: Scielo (1); BDTD (1); Google Acadêmico (5); e OASIS (4), totalizando 11 produções incluídas para análise qualitativa – 7 artigos e 4 dissertações.

Os passos seguintes da revisão foram: Elaboração de um quadro para sumarização e categorização das pesquisas encontradas, extração e organização dos dados. Este quadro contou com as seguintes informações: Identificação dos autores, periódico de publicação e base de dados – título, ano, local de realização da pesquisa; universidade vinculada; objetivos; fundamentação teórica; método; participantes; instrumentos; principais resultados/conclusões; observações da pesquisadora, viabilizando a análise metodológica e temática das pesquisas. No quadro abaixo, separado por artigos e dissertações, é possível visualizar, de maneira sintética, algumas dessas informações:

QUADRO 1 - ARTIGOS SELECIONADOS PARA A ANÁLISE

AUTORES	TÍTULO	PERIÓDICO	LOCAL/ANO	UNIVERSIDADE VINCULADA
Laura Borges; Fabiana Cia; Aline Maira da Silva	Atividades acadêmicas e relação família-escola durante o isolamento social da pandemia de covid-19	Olhares e Trilhas	Uberlândia/ 2021	Universidade Federal de São Carlos; Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados
Mayara Alves de Castro; Maria Marly Alves; Debora Dias de Castro	Educação infantil e pandemia: família e escola em tempos de isolamento social	Ensino em Perspectivas	Fortaleza/ 2021	Universidade Federal do Ceará; Universidade Estadual Vale do Acaraú
Celia Nonato; Maria Angela Mattar Yunes;	Relação escola-família: Desafios da pandemia Covid-19 e do ensino remoto	Research, Society and Development	Sem localização /2021	Universidade Salgado de Oliveira; Universidade Federal do Espírito Santo

Célia Regina Rangel Nascimento	emergencial sob a ótica docente			
Nataly Moretzsohn Silveira Simões Lunardi; Andrea Nascimento; Jeff Barbosa de Sousa; Núbia Rafaela Martins da Silva; Teresa Gama Nogueira Pereira; Janaína da Silva Gonçalves Fernandes	Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais	Educação & Realidade	Porto Alegre/2021	Centro Universitário FIEO (UNIFIEO); Universidade Ibirapuera (UNIB)
Laura Borges e Fabiana Cia	Rotina familiar e acadêmica de famílias de alunos durante o isolamento social	Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade	Naviraí/2021	Universidade Federal de São Carlos
Bianca Salazar Guizzo; Fabiana de Amorim Marcello; Fernanda Müller	A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia	Educ. Pesqui.	São Paulo/2020	Universidade Luterana do Brasil, Canoas; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade de Brasília
Juliana Leite de Araújo; Aurênia Pereira de França	A Família na Escola e sua Contribuição para o Processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil	Id on Line Rev. Mult. Psic	Sem localização /2020	Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC)

FONTE: Elaborado por Gasparin e Asinelli-Luz (2022).

Os artigos foram publicados em revistas como: Olhares e Trilhas, Ensino em Perspectivas, Research, Society and Development, Educação & Realidade, Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, Educ. Pesqui. e Id on Line Rev. Mult. Psic. Algumas revistas se encontram entre as classificações B4 e C segundo os critérios de avaliação do Qualis Periódicos da CAPES.

A escolha de incluir periódicos não Qualisados na revisão foi motivada pela necessidade de garantir uma abordagem mais abrangente e inclusiva no levantamento de informações. A exclusão estrita de periódicos não Qualisados poderia resultar na perda de contribuições valiosas, especialmente em áreas

emergentes ou aquelas que ainda não foram amplamente reconhecidas pelo sistema de avaliação Qualis.

Dentre os 7 artigos, 2 foram publicados no ano de 2020 – ano de início da pandemia no Brasil e consequente isolamento e fechamento das escolas e 5 artigos no ano de 2021.

O Quadro 2 apresenta as quatro dissertações escolhidas para análise. Esses estudos estão ligados à interação entre família e escola, investigando os efeitos das medidas restritivas sobre essa relação em regiões vulneráveis, explorando a dinâmica entre essas instituições na sociedade contemporânea e examinando o papel da família na mediação do ensino remoto.

QUADRO 2 - DISSERTAÇÕES SELECIONADAS PARA A ANÁLISE

AUTOR	TÍTULO	LOCAL/ANO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Priscila Kely da Rocha	A relação família-escola e a infância em tempos de pandemia	Universidade Nove de Julho – São Paulo 2022	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
Leonardo Torres Carrera	Impacto das medidas restritivas e das atividades escolares não presenciais devido à pandemia do Covid-19 no processo educacional e interação família e escola em uma região de vulnerabilidade social	Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo 2022	Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento
Deborah Bem Borges	Família e escola: uma análise crítica acerca de como essas duas instituições se relacionam na contemporaneidade	Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul 2022	Programa de Pós-graduação em educação
Ana Luiza Honorato de Sales	“Eu sou mãe, não sou professora”: Mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro 2021	Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio

FONTE: Elaborado por Gasparin e Asinelli-Luz (2022).

Diante da síntese apresentada por meio dos quadros, é possível visualizar que as pesquisas estão vinculadas a diferentes Universidades públicas e privadas do Brasil, com a predominância nas regiões sul, sudeste e centro-oeste. As dissertações, estão vinculadas a diversos programas de pós-graduação como: Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Universidade Nove de Julho), Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento (Universidade Presbiteriana Mackenzie), Programa de Pós-graduação em educação (Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul), Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Chamamos a atenção para a vinculação do trabalho de Deborah Bem Borges, ao grupo de pesquisa – Observatório Sociológico Família-Escola – ligado ao Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG (FaE), por ser a única pesquisa de mestrado que se vincula a um grupo consolidado, com contribuições na literatura do campo família-escola.

Das 4 dissertações elegíveis para análise, uma delas foi publicada em 2021 e as demais no ano de 2022. Na busca pelas publicações, não encontramos artigos dos autores das dissertações, sendo provável que ainda estejam em trâmites de publicação. Trataremos na próxima seção de mapear as produções quanto ao tipo do trabalho, estrutura de artigo e dissertação: objetivos, métodos, local de pesquisa, modalidade de ensino, participantes, instrumentos, análise de dados e contribuições dos trabalhos para o campo de pesquisa em questão.

3.4.1 Análise metodológica

O quadro 4 organiza de forma sistematizada as nove etapas da metodologia das pesquisas selecionadas, de modo a facilitar a visualização.

QUADRO 3 - ANÁLISE METODOLÓGICA DAS PESQUISAS

ETAPA DE ANÁLISE	QUANTIDADE DE PRODUÇÕES
1 - TIPOS DE TRABALHOS	
EMPÍRICOS	8
RELATOS DE EXPERIÊNCIA	2
ENSAIO TEÓRICO	1
2 - OBJETIVOS	
GERAL E ESPECÍFICOS BEM DELIMITADOS	6
SOMENTE OBJETIVO GERAL	3
POUCO DELIMITADOS E CONFUSOS	2
3 - METODOLOGIA	
CLARA E COMPREENSÍVEL	5
INCOMPLETA E CONFUSA	5
NÃO APRESENTA	1
4 - LOCAL DE PESQUISA	
ESCOLAS PÚBLICAS	2
ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA	3
NÃO DEIXAM CLARO O PERFIL DA ESCOLA	6
5 - MODALIDADE DE ENSINO	
EDUCAÇÃO INFANTIL	3
EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL	2
PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL (1° AO 3° ANO)	2
ENSINO FUNDAMENTAL I E II	1
TODAS AS ETAPAS ATÉ O ENSINO MÉDIO	2
6 - PARTICIPANTES	
RESPONSÁVEIS/FAMÍLIAS/PAIS	3
PROFESSORES/OUTROS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E RESPONSÁVEIS/FAMÍLIAS	2
PROFESSORES E FAMÍLIAS	2
FAMÍLIAS E CRIANÇAS	2

PROFESSORES	1
7 - INSTRUMENTOS	
ENTREVISTAS DIRIGIDAS, SEMIDIRIGIDAS, SEMIESTRUTURADAS	4
GRUPOS FOCAIS	1
QUESTIONÁRIOS ONLINE, ESCALA E TESTE DE EVOCAÇÃO DE PALAVRAS	4
FORMULÁRIO ONLINE	1
DESENHOS	1
8 - TIPO DE ANÁLISE DE DADOS	
ANÁLISE DE CONTEÚDO	4
ESTUDO DE CASO	1
ANÁLISE DE DISCURSO DE MICHEL FOUCAULT	1
NÃO APRESENTA A FORMA COMO ANALISOU OS DADOS	3
9 - OUTRAS ANÁLISES E SOFTWARES	
MEDIDAS DE TENDÊNCIA CENTRAL E DISPERSÃO	
SOFTWARE INTERFACE DE R POUR ANALYSES MULTIDIMENSIONNELLES DE TEXTES ET DE QUESTIONNAIRES (IRAMUTEQ); SOFTWARE SPSS 22.0. - SOFTWARE PARA ANÁLISE ESTATÍSTICA PARA CIÊNCIAS SOCIAIS RSTUDIO® QUE TEM INTERFACE COM R 4.4.1; SOFTWARE ATLAS.TI E SOFTWARE EXCEL.	

FONTE: Elaborado por Gasparin e Asinelli-Luz (2022).

Com base no quadro apresentado, é possível inferir que a maioria das pesquisas apresentam dados empíricos para a discussão, porém, cinco delas não deixam de forma totalmente clara o caminho metodológico percorrido para suas análises. Temos uma predominância de pesquisas na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, com famílias e professoras em sua maioria mulheres e mães. Os instrumentos mais utilizados são as entrevistas e questionários na modalidade online. Muitos pesquisadores justificaram essas escolhas pela conveniência e facilidade de contato com os participantes e as instituições.

É importante notar que três dissertações mencionaram em suas introduções e metodologias os desafios enfrentados durante a realização da pesquisa devido ao contexto da pandemia e ao fechamento das escolas durante o período de produção de dados. Essas dificuldades estavam diretamente relacionadas às adaptações necessárias ao projeto de pesquisa original, incluindo uma mudança de foco, bem como a necessidade de ajustar os instrumentos de produção de dados. Um dos

obstáculos mais significativos foi a impossibilidade de conduzir entrevistas presenciais com as famílias devido às restrições de isolamento social.

É possível notar em relação a análise metodológica, que as formas de se fazer pesquisa na pandemia precisaram ser reinventadas e reconstruídas diante das imposições de isolamento social. As produções de dados na modalidade online foram as mais utilizadas, necessitando de um olhar mais cuidadoso para as limitações a que foram submetidas. Esta análise permitiu traçar um panorama inicial das metodologias utilizadas neste campo de investigação, contribuindo, inclusive, para um “estudo da arte” para as futuras publicações.

3.4.2 Análise temática

As pesquisas selecionadas para responder à pergunta inicial (Quais discussões estão sendo realizadas sobre a relação entre família e escola da educação básica, durante o período de pandemia Covid-19?), apresentam abordagens teóricas e discussões variadas. Algumas delas foram bem definidas pelos autores, outras não deixaram claro sua tendência teórica. Em relação a algumas utilizadas, destacamos seis que foram bem delimitadas nas pesquisas: a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), de Bronfenbrenner com a intenção de discutir o envolvimento entre processos, pessoas, contextos e tempos no contexto do fechamento das escolas (Nonato; Yunes; Nascimento, 2021).

A abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais, pautada nas discussões de Abric, discute a influência nas representações sociais dos pais com as novas maneiras de ensinar e aprender (Lunardi, *et. al*., 2021). As discussões em torno da abordagem filosófica de Michel de Certeau apresentam as noções de cotidiano e espaços reinventados, sendo um dos princípios básicos para a dinamicidade da construção do cotidiano por meio de relações entre estratégias e táticas (Guizzo; Marcello; Müller, 2020). A principal intenção é a de compreender as alterações e dinâmicas das relações das famílias com as tecnologias, com a escola e com suas crianças.

Uma das dissertações apresenta discussões teóricas em torno da família contemporânea e as transformações históricas ocorridas entre ela e a escola na sociedade capitalista, sendo subsidiada pelo materialismo histórico dialético de Karl

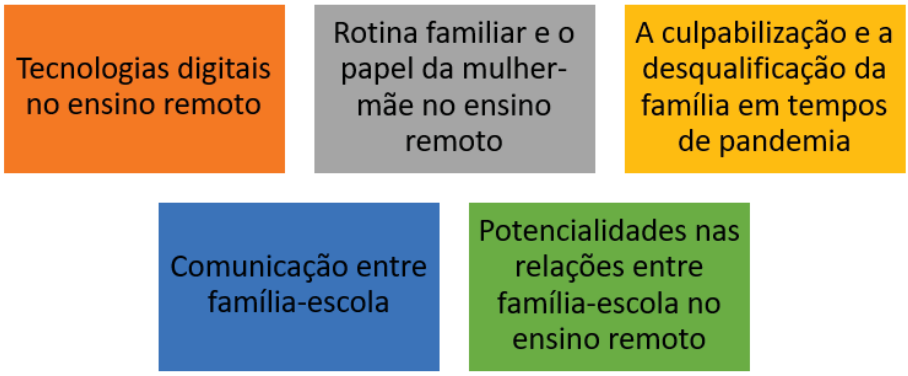
Marx. As relações de gênero também foram foco de discussão a partir desta tendência teórica (Borges, 2022). Outra discussão gira em torno da análise de discurso foucaultiana, trazendo contribuições sobre a vulnerabilidade social e as relações de poder entre escola e família. Joyce Epstein também trouxe aporte neste trabalho para debater sobre as famílias de camadas populares e o impacto na realidade escolar (Carrera, 2022).

Por fim, destacamos também a abordagem em torno da perspectiva vigotskiana – conceito de mediação, para tratar das estratégias de mediação utilizadas pelas famílias na relação das crianças com as atividades escolares durante a pandemia (Sales, 2021). É possível perceber que algumas das discussões e bases teóricas que giraram em torno do mesossistema família-escola durante o período remoto de ensino, apresentam elementos já discutidos na pesquisa de Saraiva-Junges e Wagner (2016) ao explicitar as diferentes correntes e tendências teórico-metodológicas:

> Faz-se importante assinalar que sob a designação “relação família e escola”, se abriga uma problemática extremamente ampla, multifacetada e passível de ser abordada por diversos campos disciplinares, tais como Antropologia, Psicologia Social e Escolar, Educação, Sociologia, entre outros. Se por um lado este fator é positivo, pois demonstra o interesse em se pensar e produzir conhecimento a respeito desta relevante temática, por outro, causa certa dispersão, dificultando o trabalho de organização e classificação da produção. Assim, ainda não há uma descrição do “estado da arte” das diversas tendências temáticas e teórico-metodológicas dos estudos que abordam as relações entre famílias e escolas e a educação escolar no Brasil (Saraiva-Junges; Wagner, 2016, p. 75).

As produções nacionais em torno da temática família-escola no contexto da pandemia é um fenômeno muito recente e com caráter inédito, ou seja, ainda em vias de construção, sendo possível observar a variedade metodológica e de bases teóricas. Em relação à análise temática dos artigos e dissertações por meio da leitura e composição de quadro descritivo, foi possível visualizar temas em comum que foram explorados pelas pesquisas que tratam do mesossistema família-escola no contexto da pandemia Covid-19, permitindo a categorização e classificação de acordo com a frequência dos temas abordados:

FIGURA 9 - CATEGORIAS REVELADAS POR MEIO DA REVISÃO INTEGRATIVA



FONTE: Elaborado por Gasparin e Asinelli-Luz (2022).

O primeiro tema explorado quase que de maneira integral entre as pesquisas foi a utilização das tecnologias digitais no ensino remoto, seguido da rotina familiar e o papel da mulher-mãe nesse contexto. Outra temática que circunscreveu as pesquisas foi a culpabilização e a desqualificação da família em tempos de pandemia, o que reverberou nas discussões em torno da comunicação entre família-escola. Por fim, apresentamos as potencialidades destas relações no ensino remoto.

3.4.3 Tecnologias digitais no ensino remoto

A internet e as mídias digitais se tornaram os principais instrumentos para viabilizar a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem durante o período de ensino remoto (Castro; Alves; Castro, 2021). Sales (2021) destaca que a utilização das mídias possibilita conectividade, rapidez, uso de diferentes linguagens como digital, visual, sonora e textual, e oferece inclusive novos recursos para o uso educacional. Neste sentido, o ensino remoto pode ser uma oportunidade de ensinar as novas gerações a utilizarem a comunicação e o entretenimento, segundo a autora. Destaca, ainda, que as mídias digitais foram essenciais para facilitar a comunicação entre a escola e os estudantes e que pode servir de apoio para acionar as famílias para o uso das tecnologias e possíveis mediações no acompanhamento junto às crianças. A combinação de materiais impressos e propostas assíncronas e síncronas mediadas pelo uso das tecnologias digitais foram os modelos mais utilizados pelas escolas e redes de ensino (Borges; Cia; Silva, 2021).

Lunardi *et. al*., (2021), na pesquisa intitulada: Aulas remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais, destaca que estes, de forma muito improvisada, precisaram aprender e ensinar seus filhos tanto em aspectos pedagógicos, quanto tecnológicos, adequando-se as aulas gravadas, vídeos e material impresso. É dentro desse contexto, que Guizzo, Marcello e Müller (2020), também apresentam a perspectiva de que os responsáveis precisavam enfrentar e investir grande parte de seu tempo.

> Os responsáveis precisaram mediar a relação entre professoras e crianças, reaprender conteúdos até então esquecidos e aprender a lidar com aplicativos e ambientes virtuais: baixar conteúdos, acessar *sites* de bibliotecas, filmar atividades, tirar fotografias, fazer postagens que comprovassem a realização das atividades. Para todas essas tarefas, precisaram investir grande parte do seu tempo em uma nova demanda agora a eles imposta, bem como assumir o uso efetivo das tecnologias digitais, já que essas compõem as condições de possibilidade para a continuidade da educação neste momento vivido (Guizzo; Marcello; Müller, 2020, p. 7).

As autoras apresentam uma crítica em relação a mediação propiciada pelas tecnologias principalmente quando são elas naturalizadas e colocadas como estratégias de aprendizagem e de relações interpessoais no contexto do ensino remoto. A condição de vulnerabilidade, ocasionada pelo nível socioeconômico das famílias, provocou a invisibilidade e a privação de famílias e crianças ao ensino. É a partir desta crítica que as dificuldades com o uso da tecnologia e de acesso à internet, combinadas com a falta de recursos para manter e comprar esses equipamentos durante o ensino remoto, fez com que as famílias com menos condições econômicas deixassem de acompanhar as propostas educativas (Nonato; Yunes; Nascimento, 2021; Sales, 2021; Rocha, 2022; Borges; Cia; Silva, 2021; Lunardi *et. al*., 2021; Carrera, 2022; Borges, 2022).

Rocha (2022) destaca em um de seus dados de pesquisa, no que se refere à relação entre família e escola, o relato de uma mãe que se afastou da escola em algumas situações por não ter dados de internet para se comunicar, evidenciando que as questões econômicas dificultam o acesso às tecnologias e o diálogo com a escola. Corroborando com essa discussão, Carrera (2022) também apresenta em suas considerações finais o seguinte:

> Naquilo que se refere a relação família e escola em uma região de vulnerabilidade durante o período da pandemia, foi possível perceber o

> quanto essa também é sensível aos diversos fatores relativos às dificuldades típicas dos grupos mais desfavorecidos, sem condições para arcar com equipamentos de acesso a rede e aos planos de internet e pacotes de dados, esses são os que mais se mantiveram excluídos do ensino formal durante o período do fechamento das escolas, propiciando para o agravamento das desigualdades sociais e perpetuação dos ciclos de pobreza (Carrera, 2022, p. 66).

E como destaca Borges (2022), a suspensão das atividades presenciais e a transposição para ambientes virtuais colocam em evidência as vulnerabilidades e as desigualdades estruturantes da sociedade brasileira, sendo o acesso aos recursos tecnológicos um exemplo bastante claro. Por outro lado, Nonato, Yunes e Nascimento (2021) consideram que a necessidade de superação das dificuldades encontradas no uso das tecnologias digitais, para fins pedagógicos, pode ter desenvolvido a empatia dos professores direcionados aos estudantes e suas famílias. É possível inferir a partir das discussões dos autores que a utilização das tecnologias digitais, bem como o acesso e a manutenção das respectivas durante o ensino remoto, foram um desafio para as famílias e professores, reafirmando a necessidade de investimentos e formações para o uso das mesmas na educação e na família.

3.4.4 Rotina familiar e o papel da mulher-mãe no ensino remoto

O impacto causado pela pandemia gerou nas famílias muita insegurança e a necessidade de mudança e reorganização do lar a fim de atender todas as demandas e responsabilidades relacionadas às crianças e sua vida escolar, e ainda o trabalho dos responsáveis e as tarefas domésticas, que de forma simultânea estiveram em um mesmo tempo e espaço (Lunardi *et. al*., 2021; Borges; Cia; Silva, 2021; Guizzo; Marcello; Müller, 2020; Sales, 2021; Rocha, 2022). A combinação de todos esses desafios impactou de maneira significativa na rotina das famílias, gerando a necessidade de criação de novas rotinas e horários, o que foi apontado pelas famílias como uma das principais estratégias. Lunardi *et. al*., (2021), procuraram compreender as representações sociais de pais sobre as suas dificuldades e estratégias utilizadas nas aulas remotas:

> Não restam dúvidas de que o impacto causado pela pandemia da COVID-19 na sociedade gera mudanças na rotina dos indivíduos evolvidos. Contudo, a palavra *rotina* surgiu nos dois momentos da pesquisa, tanto como uma

> dificuldade enfrentada, quanto como uma estratégia adotada para enfrentar as dificuldades. A rotina impacta fortemente na vida das pessoas pelo aspecto ligado à mudança no comportamento provocada pela nova rotina e, também, como uma forma de se organizar para possibilitar a realização das atividades propostas no isolamento social (Lunardi *et. al*., 2021, p. 16).

Borges e Cia (2021), Sales (2021) e Rocha (2022), corroboram com os resultados da pesquisa, ressaltando que a rotina, fixação de horários, e reorganizações familiares, foram as principais estratégias para a realização das propostas escolares. Porém, muitos foram os obstáculos apontados nesse processo de mudança. Um dos mais citados pelas pesquisas foi a falta e a dificuldade com a administração de tempo para conciliar todas as atividades:

> Em meio a tantas mudanças, incertezas e imprevisibilidades, as famílias estão em constante reorganização, tentando ajustar suas rotinas e conciliar todas as demais demandas do dia a dia, como o cuidado com os filhos, com a casa e o trabalho. A falta de tempo, há muito, é uma das principais barreiras quando se trata da participação dos familiares na escolarização da criança (Borges; Cia; Silva, 2021, p. 206).

Apesar da fixação de rotinas e horários serem as principais estratégias adotadas pelas famílias, Guizzo, Marcello e Müller (2020) apresentam uma reflexão importante para pensar na transposição de uma organização e disciplina própria da escola, que agora foi transpassada de modo automático para o espaço da casa:

> Parecia (e ainda parece) impensável falar em aprendizado sem rotina (e não *qualquer* rotina, mas, se possível, aquela que mais se aproximasse à da escola), sem organização, sem disciplina. Ao dizer isso, não estamos simplesmente defendendo a mera extinção de rotinas ou da *organização* e da *disciplina* com as crianças em casa, mas buscamos mostrar o modo automático com que essas lógicas acabam por solapar os pressupostos de uma educação prioritariamente *autônoma* e *maleável* (Guizzo; Marcello; Müller, 2020, p. 10).

Portanto, as análises das rotinas abordadas pelas pesquisas revelaram que as famílias as perceberam como desafios, mas também como estratégias para cumprir as atividades escolares, ao mesmo tempo em que equilibravam o trabalho em home office dos pais e outras responsabilidades do dia a dia. Esse equilíbrio refletiu a própria mudança na dinâmica escolar, que, com a transição para o ensino remoto, passou a ocorrer no ambiente doméstico dos estudantes. De modo geral, a educação durante esse período buscou, por meio de suas abordagens, manter uma certa

normalidade no processo de ensino e aprendizado, mesmo em meio ao fechamento físico das escolas.

A rigidez das práticas educacionais, tanto em relação ao currículo quanto aos métodos de ensino, foi transferida para as famílias, que se viram encarregadas de requisitos específicos, como investimento de tempo, conhecimento, e até mesmo didática para ensinar, desconsiderando ou considerando muito pouco suas formas de constituição e organização, as quais foram convocadas a assumir esse papel, o que pode explicar a sobrecarga sentida especialmente pelas mães nesse processo. Sales (2021) apresenta discussões adotadas pelas famílias em torno da mediação, indicando:

> Afazeres domésticos, cuidados com as crianças, tarefas profissionais e até seus momentos de estudo, foram atividades citadas como realizadas pelas entrevistadas diariamente. Assim, se antes do momento de pandemia as mulheres já estavam sobrecarregadas com tantas incumbências, agora, a mediação das atividades escolares das crianças, antes responsabilidade principal dos(as) professores(as), aparece como mais uma obrigação em suas rotinas. Desse modo, a maior parte das mães que citou a sobrecarga, o acúmulo de tarefas e a consequente indisponibilidade em acompanhar as crianças nas atividades escolares, falando também sobre seu desgaste físico e emocional (Sales, 2021, p. 122).

A sobrecarga e o papel da mulher-mãe são evidenciados nas pesquisas de Borges e Cia (2021), Guizzo, Marcello e Müller (2020), Sales (2021) e Borges (2022), principalmente quando as participantes das pesquisas são mulheres e, em muitas situações, as únicas responsáveis pelo cuidado das crianças e a manutenção da relação com a escola. É importante destacar que a pesquisadora-professora ao experienciar com as famílias de sua turma de segundo e terceiro ano em 2020 e 2021, presenciou relatos de mães e avós mulheres que contavam frequentemente sobre a sua sobrecarga com as propostas escolares e profissionais. Os pais (homens) quando presentes na escola, também apresentavam relatos de que na maioria das vezes quem acompanhava a rotina escolar em casa eram as mães, e que raramente conseguiam ajudar as crianças nas atividades, seja por não morarem na mesma casa com a criança, seja pelo trabalho presencial (mantido mesmo no isolamento social), ou então por não saberem como mediar esse ensino.

A pesquisa de Sales (2021), intitulada *“Eu sou mãe, não sou professora”: Mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19,* discute a maternidade enquanto fenômeno social, que carrega a divisão de papéis sociais e

impõe às mulheres os cuidados com as crianças, mas também associam a outros afazeres como: “todas as responsabilidades relacionadas às vidas das crianças, incluindo as escolares. Responsabilidades estas que são aprendidas socialmente, mas também no cotidiano de ser e tornar-se mãe” (Sales, 2021, p. 118).

Rocha (2022) e Borges (2022) discutem em suas pesquisas de dissertação a existência de um modelo “ideal” de família, aquela baseada na família nuclear burguesa que ao longo da história marcou e definiu um ideal normativo de que o homem é o provedor, enquanto à mulher cabia o papel de cuidado e maternidade. Essa divisão de papéis entre homens e mulheres no trabalho foi perpetuada pelo sistema capitalista, tornando-se uma ideia aceita dentro das famílias. Isso destacou o trabalho doméstico como uma tarefa predominantemente feminina, como discutido por Rocha (2022) e Borges (2022). Heloisa Szymanski (2004), apresenta uma discussão importante sobre o “dom feminino”:

> Este modo de “tratar” a família está calcado em um modelo que inclui o mito do “dom” feminino para educar crianças, destinando às mulheres a maior carga de responsabilidade nessa missão. Essa crença no “dom” dispensou a sociedade de oferecer um acompanhamento no que se refere às suas atribuições, em especial às famílias que não tiveram acesso a uma educação formal adequada e àquelas que vivem em condições socioeconômicas desfavoráveis (Szymanski, 2004, p. 6).

É nesse sentido que Sales (2021), ao trazer a discussão sobre a sobrecarga das mães, evidencia que as políticas educacionais, o currículo e práticas pedagógicas pensam o trabalho educativo tanto da família como da escola a partir desse modelo ideal de família. Portanto, ressaltamos que as mães são exigidas e culpabilizadas pela não efetivação de seu “papel” diante das demandas impostas, não somente no contexto pandêmico, mas sim durante a história de construção sobre os papéis definidos dentro de uma família e o que isso representa para a sociedade.

3.4.5 A culpabilização e a desqualificação da família em tempos de pandemia

Diante das dificuldades com o acesso à internet e aquisição de equipamentos tecnológicos, combinados ainda com a falta de tempo em razão das mudanças na rotina e com a necessidade de conciliação entre *home office* dos responsáveis e seus afazeres domésticos, as famílias foram culpabilizadas e desqualificadas pelos

professores e escolas pelos problemas na falta de acompanhamento escolar das crianças durante o período de ensino remoto (Borges; Cia; Silva, 2021; Nonato; Yunes; Nascimento, 2021; Sales, 2021; Carrera, 2022). É importante destacar que algumas pesquisas mostram que os professores advertem que a família não se comunica com a escola e não se interessa pelas atividades educativas (Borges; Cia; Silva, 2021; Nonato; Yunes, Nascimento, 2021; Sales, 2021; Araújo; França, 2020), indicando a necessidade de mudanças: “interesse, compromisso, atenção, cuidado, comprometimento, dedicação, responsabilidade, retorno às solicitações da escola” (Borges; Cia; Silva, 2021, p. 785).

Esta visão de culpabilização acaba por desqualificar os esforços das famílias principalmente as que estão em situação de vulnerabilidade social. Maria Lúcia Boarini (2003), descreve em seus estudos que se cobram das famílias responsabilidades que elas não têm condições de assumir. O exemplo claro que esta autora destaca é em relação à participação nas tarefas de casa dos filhos. Se como bem evidenciado pela autora, a instituição escolar atribui o não-aproveitamento e o baixo rendimento escolar às próprias famílias, perguntamos como isso aconteceu durante o período de ensino remoto? Nonato, Yunes e Nascimento (2021), discutem em sua pesquisa:

> Vale destacar que as análises dos dados, evidenciaram a desconfiança dos professores no que diz respeito aos cuidados dos pais com os filhos, e a culpabilização das famílias ao atribuir responsabilidade às mesmas pelos problemas que os alunos apresentam (Nonato; Yunes; Nascimento, 2021, p. 9).

As autoras ainda acrescentam que pouca coisa mudou da impressão dos professores em relação às famílias, principalmente as de classes populares. As conotações estigmatizantes marcam a ascendência da escola sobre as famílias, gerando um desequilíbrio de poder entre ambas, as quais se evidenciam nas práticas escolares, negando os processos de resiliências das mais pobres e interferindo nas formas de comunicação entre ambas. (Nonato; Yunes; Nascimento, 2021). Heloisa Szymanski (2004), discute que a desqualificação da escola em relação à capacidade das crianças de camadas populares, acaba por influenciar a família, no sentido de conformar-se com a incapacidade de seus filhos e ainda os tratar como incapazes. Finalizamos este tópico refletindo com a autora Szymanski (2004), que essa visão da escola sobre a família, principalmente das mais pobres, está vinculada a uma visão “essencialista” do que seria a família, aquela branca, de classe média, com pai, mãe,

filhos e avós, na qual o pai é o principal provedor e ocupa a maior hierarquia, enquanto a mãe responsável pela educação e bem-estar dos seus filhos. Esse modelo ainda permanece no ideal, disseminado pelos meios de comunicação.

3.4.6 Comunicação entre família e escola

A comunicação é construída através da linguagem e ocorre de diferentes maneiras, sobretudo pela linguagem verbal. Um dos pontos importantes da relação entre família e escola são os atos comunicativos. No que se refere ao contexto pandêmico de ensino remoto, é possível observar nas pesquisas que a comunicação entre ambas foi influenciada pelas tecnologias, a qual se tornou um dos meios mais utilizados. Porém, somente a tecnologia como mediadora do processo de comunicação não foi suficiente. As pesquisas indicam que os maiores obstáculos da família para esse diálogo eficiente foram: a falta de tempo, o oferecimento de maior comunicação por parte dos professores nas atividades propostas no sentido de orientação e explicação, a grande variedade de uso das ferramentas digitais causando desencontros nesse processo, e a própria condição de vulnerabilidade das famílias, acompanhada da falta de instrução/treinamento dos pais para a utilização das tecnologias (Borges; Cia; Silva, 2021; Lunardi *et. al*., 2021; Borges; Cia, 2021; Sales, 2021; Carrera, 2022).

Borges, Cia e Silva (2021), em sua pesquisa, destacam os desafios apontados pelos professores e redes de ensino no estabelecimento de comunicação com as famílias sendo a sobrecarga física e emocional dos professores um fator e:

> [...] a maioria dos professores indicou questões relacionadas à postura e/ou comportamento dos pais, como: falta de interesse; pouca ou nenhuma participação da família no processo de acompanhamento da aprendizagem do filho; ausência de retorno dos pais às iniciativas da escola; e pouco comprometimento e compromisso da família frente à educação dos filhos. Também foram mencionados problemas relacionados à internet e à precariedade de recursos financeiros e equipamentos tecnológicos por parte da família (Borges; Cia; Silva, 2021, p. 786).

Nonato, Yunes e Nascimento (2021), evidenciam que com a pandemia os professores tiverem desafios “de ordem sistêmica ao lidar com as famílias, envolvendo os processos de comunicação, de relacionamentos proximais, de desigualdades e

injustiças sociais e de riscos à saúde socioemocional desses atores" (Nonato; Yunes; Nascimento, 2021, p. 1). É possível observar que tanto a família como a escola apontaram dificuldades com a comunicação inerentes às suas próprias demandas frente ao contexto da pandemia, e que estão relacionadas a prescrições do que uma ou outra deveria fazer em sua função, ou seja, a escola indica a falta de comprometimento da família em relação ao acompanhamento escolar; e a família indica a falta de esclarecimento por parte da escola sobre as propostas escolares, evidenciando o descompasso na própria comunicação. Rocha (2022) indica que manter os canais de comunicação nunca foi tão essencial nesse contexto de ensino remoto, apontando que dessa forma as famílias podem encontrar melhores soluções para o planejamento de estudo, rotinas, horários e até mesmo as dificuldades emocionais geradas dentro de casa na condução das propostas. Muitas foram as dificuldades, desafios e necessidades de melhoria no mesossistema família-escola evidenciadas nas pesquisas selecionadas até esse momento, mas não podemos deixar de discutir as potencialidades que essas pesquisas encontraram diante do contexto pandêmico e do fechamento das escolas, sendo tema do próximo tópico.

3.4.7 Potencialidades nas relações entre família e escola no ensino remoto

As potencialidades ou pontos positivos apresentados nas pesquisas, estão em torno da criação de estratégias pelas famílias, das possibilidades de transformações por parte dos professores e da aproximação entre família-escola. As pesquisas em relação às famílias apresentam como principais potencialidades a partir do contexto do ensino remoto, a criatividade, adaptação, estratégia, reinvenção dos responsáveis para enfrentar os desafios (Lunardi *et. al*., 2021; Guizzo; Marcello; Müller, 2020; Sales, 2021; Rocha, 2022; Carrera, 2022).

As famílias recorreram a diferentes maneiras para lidar com os problemas: administração de tempo, organização de rotina e de espaço de estudo dentro de casa - com a criação de um clima mais acolhedor para trabalho e estudo -, maior diálogo com as crianças para acompanhamento de suas atividades (Lunardi *et. al*., 2021). Corroborando com essa discussão, Sales (2021), apresenta em seus resultados os principais pontos positivos apontados pelas famílias em relação à aproximação com as crianças:

> Entre as situações relacionadas à aproximação com a criança, foram citadas as possibilidades: de acompanhar os estudos mais diretamente, participando dos processos de aprendizado e não apenas dos resultados; de ter mais oportunidades para brincadeiras e outras atividades juntos(as); de observar melhor o desenvolvimento da criança, incluindo seus aprendizados além dos escolares; de fortalecer a união familiar; de perceber as dificuldades da criança durante as atividades, facilitando o acionamento dos(as) professores(as); de perceber a importância de estar mais presente na escola; de ter mais abertura para diálogo com a criança, inclusive a respeito de suas percepções sobre a escola; e de se surpreender com as coisas que a criança sabe ou é capaz de fazer (Sales, 2021, p. 157).

As pesquisas de Rocha (2022) e Carrera (2022) também apresentam que as famílias e responsáveis se adaptaram à situação da escola fechada, havendo um investimento de tempo diante das novas necessidades, e que isso aponta para o esforço das famílias participantes do estudo e a maior aproximação entre pais e filhos. No que diz respeito aos professores, o estudo conduzido por Nonato, Yunes e Nascimento (2021) aborda como eles percebem que um relacionamento saudável entre a escola e a família traz vantagens para os alunos. Uma minoria dos participantes também destacou mudanças positivas no contexto da situação pandêmica.

> Seguem exemplos de relatos: “Acredito que vem nascendo um olhar sistêmico da escola para o aluno. Não quero dizer que o professor se veja como tutor da família, mas com pouco mais de compreensão sobre a cultura do aluno” (P.101-EM). “A disponibilidade tem sido maior, pois há horários definidos para a recebimento de mensagens e o atendimento é individual e diário, com maior frequência do que quando ocorrem as aulas presenciais” (P.25-PI) (Nonato; Yunes; Nascimento, 2021, p. 9).

Nonato, Yunes e Nascimento (2021) categorizam essas potencialidades como possibilidade de haver alguma luz no fim do túnel. Nesse sentido, é possível visualizar certa mobilização dos professores nesse momento em relação ao conhecimento das famílias e dos estudantes e suas formas de organização, que podem ser discutidas de forma sistematizada dentro do espaço escolar por meio de rodas de conversa, trocas de experiências e formações com os docentes.

Com relação ao relacionamento entre família e escola de forma específica, a pesquisa de Borges (2022) evidencia que as informações fornecidas pelas entrevistadas “levam a pensar que, apesar dos inegáveis empecilhos oriundos do ensino remoto, a pandemia tem promovido a aproximação dessas duas instituições sociais” (Borges, 2022, p.115). A aproximação tanto das famílias em relação aos seus filhos e processos de aprendizagem, quanto dos professores em relação às famílias

e da própria aproximação entre ambas, podem indicar possibilidades no avanço das discussões e proposições em torno do campo de pesquisa do mesossistema família-escola, e, como bem discutido pelas autoras Guizzo, Marcello e Müller (2020), o contexto imposto pela pandemia não somente nos convoca a novas adaptações em nossas práticas, mas à sua permanente reinvenção.

Ao revisitar a questão inicial que norteou esta revisão, "Quais discussões estão sendo realizadas sobre a relação entre família e escola na educação básica durante a pandemia Covid-19?", fica evidente a retomada de pesquisas que já exploravam a assimetria entre esses dois contextos, derivadas das representações que tanto a família quanto a escola possuem sobre conceitos como família, cuidado e maternidade. Essa disparidade resulta em uma desconexão nos processos de comunicação. Dentro do contexto específico do ensino remoto, emergem novas discussões, como a influência das tecnologias digitais nos processos comunicativos, as adaptações nas dinâmicas temporais e espaciais realizadas pelas famílias em seus lares, bem como a promoção de reflexões sobre aspectos positivos que se desenvolvem em meio aos desafios enfrentados.

Para concluir este capítulo, retornamos à pergunta inicial: "Desenvolvimento humano, família, escola e pandemia: uma relação possível?" Por meio das análises realizadas, fica evidente que a relação entre família e escola exige atenção tanto das instituições escolares quanto das próprias famílias. Evidenciamos que o desenvolvimento humano é fomentado nesses dois ambientes, entretanto, para que seja eficaz, é imperioso o fortalecimento da conexão entre esses contextos. Durante o ensino remoto, houve uma intensificação na necessidade de aproximação e comunicação, diminuindo que, diante dos desafios, a cooperação entre esses dois âmbitos tornou-se crucial para respaldar a aprendizagem de crianças e adolescentes. Vale ressaltar que essa harmonização não pode ser generalizada para todo o contexto brasileiro, mas é inegável que os esforços tanto por parte das escolas quanto das famílias foram compreendidos durante esse período.

4 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo. (Albert Einstein)

4.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A abordagem metodológica da investigação é qualitativa, segundo as autoras Ludke e André (1986), envolvendo cinco características que foram sistematizadas por Bogdan e Biklen: A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte dos dados e as pesquisadoras como principais agentes. Os dados são descritivos; A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção das pesquisadoras; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo e de análise de conteúdo, conforme o modelo de Bardin (2016). As características apresentadas pelas autoras na abordagem qualitativa demonstram a importância e a relevância em pesquisas na área da educação, do contexto social e histórico dos participantes investigados, bem como do próprio investigador. Segundo Minayo e Guerriero (2014, p. 1107),

> [...] entendemos que a pesquisa antropológica ou qualitativa valoriza a compreensão dos processos e não apenas dos resultados, sobretudo incluindo o que é singular num contexto histórico e social mais ampliado. Pois os indivíduos e os grupos precisam sempre ser entendidos em seu meio, em sua história e em suas circunstâncias. Por isso, realizar pesquisas qualitativas é fazer um exercício empático, hermenêutico, consciente e autorreflexivo.

Minayo e Guerriero (2014) evidenciam o exercício empático, hermenêutico, consciente e autorreflexivo, como fundamentais em uma abordagem qualitativa, (reafirmando a escolha pela abordagem qualitativa), de modo que os participantes precisam ser compreendidos dentro de seu próprio meio. O estudo foi de natureza exploratória-descritiva, e teve como abordagem a pesquisa narrativa por meio de dois instrumentos de produção de dados: escrita de uma Carta Pedagógica (CP) e Grupo Focal (GF).

As narrativas são utilizadas tanto como método quanto como fenômeno de estudo, segundo Paiva (2008). Por meio da escrita narrativa sobre um determinado tema, o investigador poderá encontrar informações para a compreensão de um determinado fenômeno (Paiva, 2008). Nesta pesquisa em especial, o fenômeno

investigado são as representações sociais das famílias sobre a sua relação com a escola no contexto do ensino remoto causado pelo Coronavírus.

Clandinin e Connely (2011) definem a pesquisa narrativa como forma de entender a experiência. Os autores se apoiam na perspectiva de Dewey para compreender o que é *experiência*, principalmente em seu aspecto pessoal e social.

> Tanto o pessoal quanto o social estão sempre presentes. As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidos como tal, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão sempre em interação, sempre em um contexto social. O termo *experiência* nos ajuda a pensar por meio de questões tais como a aprendizagem individual de crianças quando também entendemos que aprendizagem ocorre em meio a outras crianças, com um professor, em uma sala de aula, em uma comunidade e assim por diante (Clandinin; Connely, 2011, p. 30).

Para os autores, Dewey entende que experiência tem uma relação muito estreita com a continuidade, ou seja, a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e que estas levam a outras. Nesse sentido, esse processo é um *continuum* entre imaginado do passado, presente e futuro (Clandinin; Connely, 2011).

Combinando as noções já apresentadas de continuidade, passado, presente e futuro, os autores ainda acrescentam a noção de lugar, referindo-se à situação. Todos os conceitos apresentados criam um espaço chamado tridimensional, ou seja, a investigação narrativa aborda assuntos temporais, os quais passam pelo pessoal e pelo social e ainda ocorrem em lugares específicos ou em uma sequência de lugares. Esse percurso constrói imaginativamente uma identidade para o futuro (Clandinin; Connely, 2011).

Na mesma perspectiva, Creswell (2014) discorre que as histórias narrativas falam de *experiências* individuais que podem revelar *identidades* dos indivíduos e a própria imagem que têm de si mesmos. Para este autor, o estudo narrativo revela uma cronologia das experiências vividas. Sertek (2009), ao discutir sobre unidade narrativa na vida humana, aborda que o modo de superar o tempo linear (*cronos*), do tempo subjetivo (*kairos*), só pode acontecer por intermédio da memória:

> pela qual é possível manter um núcleo vital de identidade: o que já se viveu, o que se é e o que se projeta como meta futura de vida. Adquire enorme valor para cada pessoa a consciência de ser um sujeito com uma história, com um presente, um passado e um futuro e também com a consciência da participação em um sistema histórico mais amplo (Sertek, 2009, p. 26 - 27).

Portanto, a rememoração como forma de reconstrução de histórias de vida toma um sentido individual e social muito importante, além de estar vinculada à ação que é possibilitada pela escrita. O ato de narrar revela o modo pelo qual os participantes vivenciam o mundo.

> É esse caráter flexível da memória, tecida na relação com o outro, que permite aos sujeitos refazerem suas histórias, nas suas lembranças, resistindo àquilo que os incomoda, acrescentando fatos oriundos do seu desejo de que tivesse sido diferente, como novas possibilidades para suas vivências. Assim, entendemos que as situações narradas são revividas e reelaboradas no processo de rememoração (Sousa; Cabral, 2015, p. 150).

Sousa e Cabral (2015), chamam a atenção que o ato de contar ou escrever permite aos participantes a reelaboração de suas experiências, podendo reconstruir determinada realidade, acrescentando o desejo de mudanças e novas possibilidades. Paiva (2008, p. 2) destaca que “nós viemos inicialmente equipados, se não com uma ‘teoria’ da mente, certamente com um conjunto de predisposições para interpretar o mundo social de uma forma particular e para agir sobre as nossas interpretações”. Já Sertek (2009), apresenta um conceito narrativo da vida de um sujeito extremamente importante para pensarmos sobre o próprio papel do participante:

> O conceito narrativo da vida de um sujeito em um determinado momento histórico se dá pelo fato de poder perguntar-se a si próprio e aos outros sobre qual o seu papel histórico nesta narrativa. Uma narrativa não se dá de forma solta, pois uma vida não é um verso solto em um poema. A trama narrativa relaciona-se com a vida e a experiência dos outros e sua influência em outras narrativas (Sertek, 2009, p. 31).

Propomos o processo de rememoração e reelaboração de momentos da história no caso do ensino remoto para as famílias, em que teceram e narraram esse momento específico de sua relação com a escola. Concordamos com Paiva (2008) ao evidenciar que as narrativas não são analisadas sob o ponto de vista da organização textual, ortografia e estética, mas sim das experiências advindas que o processo da escrita como forma de comunicação pode proporcionar.

No entanto, a pesquisa narrativa envolve o pesquisador nesse processo, de forma que as próprias experiências pessoais podem ajudar a reconhecer e a compreender o campo de pesquisa. Clandinin e Connely (2011), ao discutirem a pergunta: O que fazem os pesquisadores narrativos? discorrem que estes tentam possíveis ligações e encontros nas múltiplas narrativas apresentadas, sendo um

processo complexo de interpretação envolvendo histórias que serão recontadas e revividas no ato da escrita do texto de pesquisa. Compreendemos que a abordagem da pesquisa narrativa se alinha com nosso referencial teórico, uma vez que se baseia em aspectos pessoais, intrinsecamente subjetivos, e ao mesmo tempo, compartilhados socialmente. Essa abordagem também considera o contexto temporal, relacionando-se com o passado, presente e futuro, situando-se em um local e momento cronológico específico. As características da pesquisa narrativa se conectam de forma direta com o entendimento que temos de desenvolvimento humano, que compreende as interações entre grupos e espaços, que se fazem presentes nos diversos níveis bioecológicos, na perspectiva de Bronfenbrenner (2011), uma das referências teóricas desta pesquisa.

4.2 *LÓCUS* E PARTICIPANTES

O espaço de pesquisa é uma unidade educacional da prefeitura Municipal de Curitiba. Esta é a unidade de atuação da pesquisadora, mestranda em educação, enquanto professora. A escolha deste espaço aconteceu pelo fato de fazer parte do programa de mestrado profissional Teoria e Prática Ensino e no estabelecimento de termo de cooperação com a Prefeitura de Curitiba, registrado em sua Normativa, que tem como objetivo a aplicabilidade na unidade educacional de origem da mestranda. É importante destacar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Paraná sob o número CAAE [64753222.2.0000.0214] e aprovada com o parecer número [5.772.298] emitido em 23/11/2022, e do Comitê de Ética da Secretária Municipal de Saúde de Curitiba sob o número CAAE [64753222.2.3001.0101] e aprovada com o parecer número [5.919.127] emitido em 01/03/2023.

A Escola Municipal, lócus da pesquisa de campo, iniciou seu funcionamento em 1961, sob regime de escola isolada, passando em 1976 a atender crianças moradoras do bairro. Em 1978 é oficialmente inaugurada para atender turmas de 5ª a 8ª séries, sendo apenas em 1991 que passa a atender crianças de 1ª a 4ª série. No ano de 2002, a escola passa a ser municipalizada, passando em 2004 por reformas e ampliações, inclusive com unidade de contraturno escolar (Secretaria Municipal da Educação, 2023). A escola fica localizada em uma região que vem ganhando

destaque pelo desenvolvimento econômico de seu entorno, com várias instituições estaduais, federais e particulares, além de grandes empreendimentos como *shopping*. A instituição, em seu Projeto Político Pedagógico, tem como princípio práticas pedagógicas fundamentadas em valores éticos, de solidariedade, respeito às singularidades e diversidades. Os estudantes matriculados são 464[10], de ambos os gêneros, distribuídos em turmas de 1° ao 5° ano, nos períodos vespertino e matutino. A escola atualmente conta com 54 profissionais (entre professores, pedagogas, gestoras e inspetoras).

A gestão escolar é composta por diretora (no cargo desde 2022), vice-diretora (no cargo desde 2001 que transita entre os cargos de diretora e vice-diretora nesta mesma unidade de ensino), duas pedagogas no período matutino e duas no período vespertino, além de uma articuladora no espaço da educação integral. É importante destacar a rotatividade das pedagogas e articuladora da instituição (três delas atuantes na escola em 2023), uma desde 2018 e uma desde 2022 no cargo de articuladora.

Os participantes deste estudo são famílias e responsáveis pelas crianças de duas turmas de 5° ano do ensino fundamental que frequentaram a instituição no ano de 2023, no período da tarde. Para serem incluídos no estudo, os critérios estabelecidos foram: serem famílias ou responsáveis por alunos das duas turmas de 5° ano que participaram do ensino remoto durante o período compreendido entre o 1° semestre de 2020 até o 1° semestre de 2021, ter idade superior a 18 anos e serem capazes de escrever uma carta. Importante ressaltar que as famílias que estiveram em processo de transferência dos estudantes para outra escola durante a produção de dados foram excluídas do estudo.

A escola municipal atende a maioria das famílias dos 5° anos residentes no Bairro Alto, região próxima da instituição, porém há também as que moram em bairros como: Cajuru, Tarumã, Capão da Imbuia, Jardim Social e municípios próximos como: Piraquara, Colombo e Pinhais. A maioria das famílias são compostas por pais e mães, seguido de avós e tias, sendo as mulheres as principais responsáveis pelo contato próximo com a instituição. A faixa etária das mães das crianças das turmas de 5° anos variam, porém, é possível perceber uma predominância na faixa etária de 29-39 anos,

[10] Dados de 10 de abril de 2023.

seguido de faixa de 40-49 anos. As mulheres se declaram brancas, pardas, negras e amarela, segundo a classificação do IBGE.

Em relação à renda familiar, é possível observar que a maioria recebe de R$ 1.100,00 a R$ 2.200,00, seguido de famílias que recebem mais de R$ 4.400,00 e de famílias com renda de R$ 2.200,00 a R$ 3.300,00. A sua maioria com quatro pessoas residindo na mesma casa, seguido de três pessoas que são sustentadas por estas rendas. Todas as famílias/responsáveis sabem ler e escrever, sendo que algumas famílias possuem ensino fundamental incompleto, a maioria possui ensino médio completo e outras graduação e pós-graduação. O quadro abaixo detalha a participação na escrita das cartas e do grupo focal pelas famílias/responsáveis:

QUADRO 4 - PARTICIPANTES DA PESQUISA

REFERENCIAÇÃO DOS PARTICIPANTES	CARTA	GRUPO FOCAL	FAMÍLIA/ RESPONSÁVEL	PROFISSÃO
PCPGF1	X	X	MÃE	PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
PCPGF2	X	X	MÃE	FISIOTERAPEUTA
PCP3	X	-	MÃE E PAI	MÃE – FISIOTERAPEUTA/ PAI - PROFESSOR DE GRADUAÇÃO
PCPGF4	X	X	MÃE	PROFESSORA DE MATEMÁTICA
PCPGF5	X	X	MÃE E PAI	MÃE - TRABALHA COM MARKETING / PAI – TÉCNICO EM INFORMÁTICA
PCP6	X	-	MÃE	TÉCNICA EM ENFERMAGEM
PCP7	X	-	MÃE	ESTILISTA, MODELISTA E COSTUREIRA
PCPGF8	X	X	MÃE	PROFESSORA DE ENSINO FUNDAMENTAL
PCP9	X	-	AVÓ	APOSENTADA
PCP10	X	-	MÃE	MANICURE
PCP11	X	-	MÃE	VENDEDORA
PCP12	X	-	AVÓ	APOSENTADA

FONTE: Elaborado por Gasparin e Asinelli-Luz (2023).

Diante dos dados apresentados, é possível observar que 12 familiares/responsáveis participaram da escrita da carta (destas participações, 1 carta foi escrita em conjunto pelo pai e mãe – denominados como PCP3. No caso do PCPGF5, a mãe escreveu a carta e o pai participou do grupo focal) e 5 participantes do grupo focal, mediante aceitação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Cada participante foi referenciado com uma sigla diferente, sendo que os participantes que escreveram somente a Carta Pedagógica, irão aparecer com P (participante), CP (Carta Pedagógica) e o número da ordem, exemplo: PCP0. Já os participantes tanto da escrita da carta como do grupo focal aparecerão com P (participante), CP (Carta Pedagógica), GF (grupo focal) e o número da ordem, exemplo: PCPGF0.

Observamos a predominância da participação de mulheres mães (10), seguido de dois pais e duas avós. Outro dado é a profissão dos participantes, sendo a maioria com profissões que exigem graduação. Das participações, 3 são professoras e 1 professor. Em relação as duas avós, estas já aposentadas.

4.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

4.3.1 Cartas Pedagógicas

Diante das bases conceituais apresentadas sobre a pesquisa narrativa, pensamos os instrumentos/formas de produção de dados que pudessem dialogar e apresentar a narrativa das famílias. A carta foi a primeira proposta a ser discutida e dialogada no grupo de Comunidade de Prática de Pesquisa[11], aguçando a possibilidade do uso das cartas como instrumento de produção de dados em pesquisa científica. No Apêndice A, é possível visualizar o *template*[12] produzido para enviar às famílias. Neste documento a pesquisadora procurou contextualizar sobre a escrita da carta, os objetivos da pesquisa, bem como os principais tópicos que poderiam ser

[11] As discussões resultaram na construção da obra "Cartas em educação: Diálogos de uma comunidade de prática de pesquisa". Coleção - Educação Preventiva Integral - Volume 4, que tem por tema as cartas pedagógicas. Mais informações por meio do site: https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/37631-cartas-em-educacao-br-dialogos-de-uma-comunidade-de-pratica-de-pesquisa-br-colecao-educacao-preventiva-integral-volume-4

[12] Estrutura predefinida que facilita a visualização do conteúdo a ser trabalhado.

abordados, além de indicar alguns elementos e a possibilidade da estrutura livre da carta.

Camini (2012) é uma das autoras de referência no estudo de cartas, discorrendo que a escrita de cartas é uma tradição secular, sendo que foram escritas com diferentes propósitos ao longo do tempo, para informar descobertas, declarar amor e saudade, descrever lugares e até mesmo para viabilizar guerras. A autora cita como exemplos a Carta de Pedro Vaz de Caminha, Manifesto Comunista, Carta Terra, entre outras como grandes escritas que impulsionaram na história o estudo de documentos e evidencias históricas (Camini, 2012).

Clandinin e Connely (2011), destacam que em cartas tentamos fazer um relato de nós mesmos, dando sentido as nossas experiências e a dos outros. Para os autores, as cartas podem ser textos de campo e serem utilizadas entre os participantes e entre pesquisador e participantes, estabelecendo uma relação de igualdade no ir e vir da conversa. “A qualidade mais notável da carta é o seu tom pessoal e conversacional” (Clandinin; Connely, 2011, p. 150).

Moraes (2006) destaca que a carta é um gênero primário e faz refletir a individualidade daquele que escreve, sendo o gênero textual mais próximo da oralidade, permitindo a quem redige expressar aquilo que gostaria de dizer, discordando, concordando, complementando, adotando uma posição.

> O ato de escrever cartas sempre (ou quase sempre) traz consigo a preocupação de ser entendido ou, mesmo, a insegurança e a vergonha de escrever para alguém que, do outro lado do papel e de um outro espaço geográfico, vai penetrar nas palavras, nos sentidos das narrativas e nas histórias de vida de quem escreveu. Para o autor-escritor da carta, existe sempre um leitor-destinatário situado em um determinado espaço-tempo histórico. Por isto, quem escreve sempre tem presente questões dessa ordem: *para quem se escreve; o que escrever; como escrever para ser entendido; o que pode ser escrito/partilhado com o outro; o lugar-tempo de onde se escreve e para o qual se escreve* (Moraes, 2006, p.172).

A escrita da carta pelas famílias à pesquisadora foi um tanto familiar, pois esta já foi professora de algumas crianças matriculadas na instituição, vivenciando junto com elas o período do ensino remoto. Portanto, as famílias já conhecem a destinatária, o que pode ou não facilitar o processo da escrita.

Pensando no autor-escritor e no leitor-destinatário, não podemos deixar de compartilhar os estudos de Foucault sobre *a escrita de si*, destacando sobre a escrita de cartas: “A carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre

aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe". (Foucault, 2004, p. 153). Assim, tanto quem escreve como quem lê é atingido pela abertura que se dá ao outro sobre si mesmo (Foucault, 2004).

Mas, nossa intenção não é apenas falar de cartas, e sim de Cartas Pedagógicas. Fernanda Paulo (2022), Ivo e Ivanio Dickmann (2022) são autores de referência na crescente sistematização do uso de cartas pedagógicas, defendida como uma construção coletiva e tecida por experiências e reflexões que são fundamentadas pelo pensamento crítico (Paulo; Dickmann, 2020).

Paulo (2022) indica que o uso das Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisas participativas, contribui para a recuperação e sistematização de experiências, além da compreensão de realidades dos sujeitos que escreveram e imprimiram suas trajetórias, posicionamentos e ideais (Paulo, 2022).

> [...] a Carta Pedagógica é uma modalidade de escrita e uma ferramenta de pesquisa que aproxima o pesquisador do sujeito da pesquisa. É uma das formas de construir e possibilitar aproximações de afetividade, compromisso, amorosidade, respeito e registro de uma história em que os sujeitos da pesquisa participam da construção e produção de sistematização de experiências, fundamentada na análise reflexiva e crítica de um documento escrito. Em nossas experiências de pesquisas com Cartas Pedagógicas, a escrita de cartas, sejam elas produzidas à mão ou digitadas pelo computador, é uma ferramenta inovadora, no âmbito de pesquisas participativas (Paulo, 2022, p. 5).

Os estudos que vem sendo realizados sobre o trabalho com Cartas Pedagógicas indicam a possibilidade de uma nova proposta metodológica no contexto de pesquisas acadêmicas (Paulo, 2022). Nesta pesquisa em especial a utilização das Cartas Pedagógicas se mostrou viável e ao encontro com a proposta de reflexão, diálogo, sistematização, provocação (Dickmann; Dickmann, 2022) com as famílias participantes.

Ivanio Dickmann (2020) escreveu dez características de uma Carta Pedagógica, deixando claro que ela possui dois elementos que uma missiva convencional não possui, a saber: quer produzir conhecimento e tem postura política. Uma extensão de mim se conecta ao outro. Sou eu precisando do outro como parte de mim. Num sentido mais pragmático, pode-se dizer que uma Carta Pedagógica é uma mensageira, que pode levar e trazer muitas coisas. Uma Carta é Pedagógica quando seu conteúdo interage com o ser humano. A resposta de uma carta é outra carta. Uma carta emitida é cumprida quando respondida. A resposta, porém, não é

necessariamente uma resolução da discussão proposta na carta. As Cartas Pedagógicas estão abertas à criatividade de seus redatores (Dickmann, 2020).

4.3.1.1 Percepções da pesquisadora em relação às cartas recebidas

Este breve subtítulo abordará a descrição das percepções da pesquisadora sobre o processo de recebimento das cartas, bem como algumas características e detalhes significativos desta fase inicial de produção de dados, conforme delineado no quadro a seguir. O processo envolveu quatro abordagens com as famílias participantes, abrangendo desde o convite inicial até a subsequente coleta das cartas pela pesquisadora na escola.

QUADRO 5 - DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PRODUÇÃO DA CARTA PEDAGÓGICA

ETAPA	DESCRIÇÃO DA ETAPA DE PESQUISA
Organização da lista de famílias a serem convidadas	Este momento foi dedicado à organização pela pesquisadora-mestranda, junto com a secretária da escola, de uma lista das famílias que atendem ao seguinte critério de inclusão: em que as crianças estiveram matriculadas durante o período de ensino remoto (1° semestre de 2020 até 1° semestre de 2021).
Primeira abordagem com as famílias/responsáveis	A primeira abordagem com as famílias/responsáveis (selecionadas por meio do critério de inclusão acima citado) foi por meio de um convite levado pelos estudantes em sua agenda escolar ou caderno de informações. Neste convite para a participação da pesquisa, foram explicados os objetivos desta pesquisa, os possíveis riscos e benefícios e as etapas envolvidas nesse processo, além da autonomia de decidir quanto a participar ou não. Outras informações como: os demais critérios de inclusão; a escrita da carta poderá ser anônima se assim desejar; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido bem como o instrumento de produção de dados foram encaminhados via estudantes. A pesquisadora-mestranda informou o telefone que pode ser contatado pelas famílias/responsáveis que tiverem alguma dúvida em relação à pesquisa. Este convite teve a opção de participação ou não participação pela família/responsável.
Segunda abordagem com as famílias	Neste momento, a pesquisadora-mestranda foi até a escola para organizar o envio do TCLE pelos estudantes às famílias que assinalaram no convite enviado o seu desejo de participação.

Terceiro momento da produção de dados	Esta etapa consistiu no retorno da pesquisadora-mestranda na escola para a retirada do TCLE e envio do instrumento de pesquisa aos estudantes (APÊNDICE A).
Quarta abordagem com as famílias	Esta etapa consistiu no retorno da pesquisadora-mestranda na escola para a retirada carta. Este momento ocorreu em mais de um dia.

FONTE: Elaborado por Gasparin e Asinelli-Luz (2023).

Vamos começar refletindo sobre um aspecto frequentemente negligenciado nas pesquisas acadêmicas, mas que merece destaque no contexto da participação das famílias: a insegurança. No caso em questão, direcionada à liberdade de participação. No grupo das duas turmas do 5º ano (turno vespertino), haviam 43 famílias ou responsáveis que atendiam aos critérios de inclusão. A princípio, essa quantidade parecia bastante favorável. Contudo, o primeiro convite, distribuído através das agendas das crianças, resultou em uma maioria de respostas em branco, a participação não foi nem aceita, nem recusada.

Ao longo da pesquisa, a direção da escola, representada pela diretora e vice-diretora, sempre esteve à disposição para colaborar, pronta para oferecer ajuda quando necessário. Nesse sentido, a direção (representada pela equipe diretiva – diretora e vice-diretora) gravou um pequeno vídeo e enviou mensagens por meio dos grupos de WhatsApp das turmas, enfatizando a importância de ler o convite presente nas agendas das crianças.

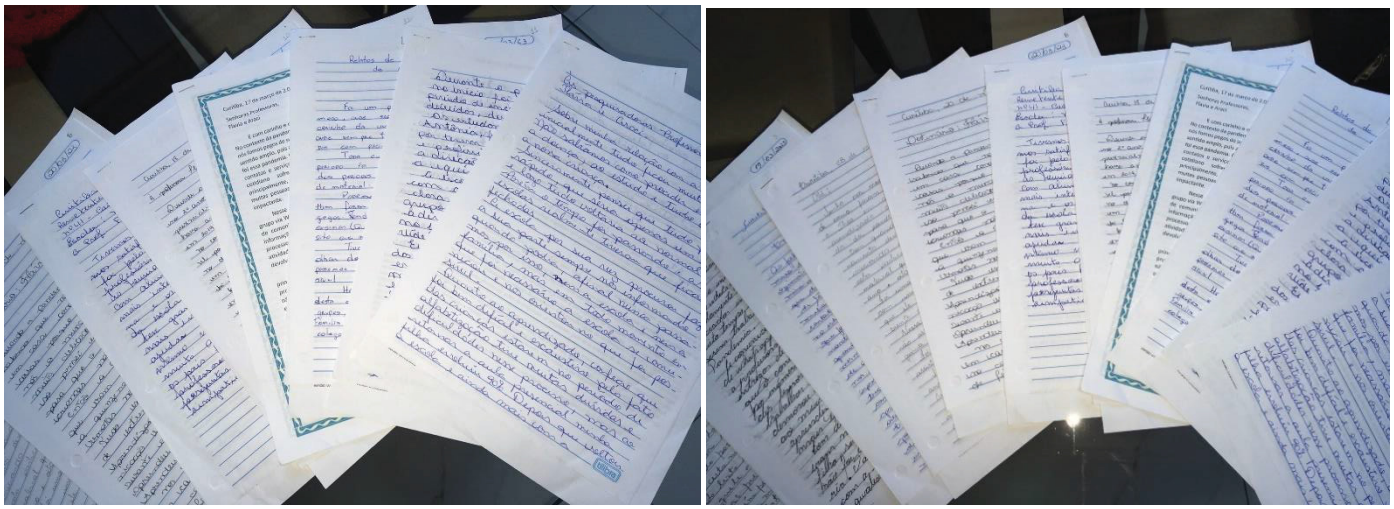
Após o estímulo fornecido pelas diretoras, 18 famílias concordaram em participar. As famílias tiveram, em média, duas semanas para redigir a carta. No fim de semana que antecedeu o dia marcado para a entrega, a pesquisadora solicitou à diretora que enviasse um lembrete às famílias e responsáveis.

Apesar desses esforços, muitas famílias não entregaram as cartas na data agendada. Diante dessa situação, a pesquisadora entrou em contato com as que concordaram em participar, oferecendo-se para esclarecer dúvidas específicas e remarcando a entrega. Consequentemente, a coleta das cartas não se limitou ao dia originalmente definido, ocorrendo em múltiplos momentos, demonstrando que as famílias precisaram ser motivadas a escreverem. Das 18 famílias que inicialmente aceitaram participar, 12 cartas foram efetivamente entregues.

Nas imagens a seguir, é possível observar as cartas recebidas. A maioria das famílias optou por utilizar folhas pautadas fornecidas pela pesquisadora, com apenas

uma carta digitalizada. Embora a maioria das redações tenha sido feita a caneta, algumas foram escritas a lápis.

FOTOGRAFIA 1 - CARTAS PEDAGÓGICAS ESCRITAS PELAS FAMÍLIAS/RESPONSÁVEIS



FONTE: Acervo da pesquisadora.

Paulo (2022), indica um roteiro para análise de Cartas Pedagógicas que também nos auxiliou na descrição prévia de algumas informações. Nossa pretensão não é analisá-las neste tópico em sua totalidade, mas apenas alguns elementos importantes.

A autora propõe a análise de a quem se dirige a carta, sendo possivel observar que em algumas há direcionamento às pesquisadoras mestranda Flavia e orientadora Araci, e em outros momentos somente à pesquisadora, enquanto algumas não indicam a quem se dirige. As cartas foram produzidas exclusivamente para a pesquisa, sendo escritas na casa das famílias em um contexto local de pós pandemia e retorno das aulas presenciais. De modo bastante geral, as cartas escritas pelas famílias/responsáveis, mostram os desafios enfrentados por elas durante o ensino remoto, descrevendo estratégias utilizadas, além de comunicarem experiencias vividas que em outros momentos não tiveram a oportunidade de compartilhar.

4.3.2 Grupo Focal

O grupo focal é uma técnica que nasceu nos estudos de marketing e foi progressivamente para a área da saúde e das ciências sociais, presente principalmente em pesquisas qualitativas.

Como metodologia de produção de dados empregada nesta pesquisa, o grupo tem como principal objetivo apreender percepções, opiniões e sentimentos diante de um determinado tema, num ambiente de interação, segundo Trad (2009). Esta autora ainda destaca,

> O GF difere da entrevista individual por basear-se na interação entre as pessoas para obter os dados necessários à pesquisa. Sua formação obedece a critérios previamente determinados pelo pesquisador, de acordo com os objetivos da investigação, cabendo a este a criação de um ambiente favorável à discussão, que propicie aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista (Trad, 2009, p. 780).

Para Neto, Moreira e Sucena (2002), o Grupo Focal é uma técnica na qual os pesquisadores reúnem em um mesmo local e em um certo período, pessoas que são público-alvo de suas investigações, com o principal objetivo de, a partir de diálogo e debate entre eles, coletar informações acerca de um tema especifico. Ainda para esses autores, a principal característica da técnica é o fato de trabalhar com a reflexão por meio da fala, sendo possível conhecer seus conceitos, impressões e concepções de um determinado tema (Neto; Moreira; Sucena, 2002).

> No grupo focal, não se busca o consenso e sim a pluralidade de ideias. Assim, a ênfase está na interação dentro do grupo, baseada em tópicos oferecidos pelo pesquisador, que assume o papel de moderador. O principal interesse é que seja recriado, desse modo, um contexto ou ambiente social onde o indivíduo pode interagir com os demais, defendendo, revendo, ratificando suas próprias opiniões ou influenciando as opiniões dos demais. Essa abordagem também possibilita ao pesquisador aprofundar sua compreensão das respostas obtidas (Gui, 2003, p. 140).

Gui (2003) ressalta outras características da técnica utilizada em GF, principalmente na criação de um ambiente social em que os participantes possam expressar suas opiniões, defendendo, ratificando e influenciando as opiniões dos demais, possibilitando ao pesquisador o aprofundamento destas questões. Esse é um dos pontos de interesse na compreensão das Representações Sociais, que também é defendida por Sá (1998, p. 93): “Seu interesse para o campo das representações sociais reside no fato de que ela de certo modo simula as conversações espontâneas pelas quais as representações são veiculadas na vida cotidiana”.

Dessa forma, o GF possibilitou a escuta ativa das famílias, na qual puderam manifestar suas representações em relação ao objeto de investigação por meio de um roteiro de perguntas (APÊNDICE B). O roteiro foi organizado de modo que no início

da conversa pudesse contextualizar o objetivo da pesquisa, bem como incentivar a interação e compartilhamento de experiências, passando para perguntas mais direcionadas aos objetivos da pesquisa e finalizando com comentários sobre a dinâmica e pontos que não foram abordados e que as famílias julgavam importantes.

4.3.2.1 Percepções da pesquisadora em relação ao Grupo Focal

Este subtítulo é dedicado à escrita das percepções da pesquisadora em relação ao desenvolvimento do GF. No quadro abaixo é possível visualizar as etapas percorridas para a produção de dados:

QUADRO 6 - DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PRODUÇÃO DE DADOS DO GF

ETAPA	DESCRIÇÃO DA ETAPA DE PESQUISA
Quinta abordagem com as famílias	Este momento de abordagem foi endereçado somente às famílias/responsáveis que demonstraram aceitação em participar de grupo focal na modalidade. A pesquisadora-mestranda entrou em contato com as famílias por meio do número de telefone disponibilizado.
Sexta abordagem com as famílias	Encontro na modalidade presencial. Neste momento, a pesquisadora-mestranda, como moderadora explicou sobre o Termo de autorização do uso de imagem e voz (este termo foi necessário apenas neste momento, pois foi utilizado fotografia e gravação de áudio da interação entre os participantes), deixando claro o direito e liberdade de assinatura do termo.

FONTE: Elaborado por Gasparin e Asinelli-Luz (2023).

No que diz respeito à participação das famílias, o primeiro ponto trata da insegurança percebida. Após a entrega das cartas, a pesquisadora usou mensagens para discutir com cada uma a possibilidade de se juntar ao Grupo Focal (GF) pessoalmente. Isso estava planejado para acontecer em uma terça-feira, durante a aula de língua estrangeira na escola, das 17:15 às 18:10. Das 12 famílias que haviam entregue as cartas, 8 concordaram com esse encontro. É relevante mencionar que a participante PCP12 ficou bastante chateada durante as conversas com a pesquisadora, pois não poderia participar devido às suas aulas no programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que ocorriam no mesmo horário. Ela estava preocupada em perder o conteúdo trabalhado.

Em antecipação ao dia marcado, a pesquisadora enviou mensagens de lembrete para as famílias. No entanto, das 8 famílias que inicialmente concordaram, apenas 6 confirmaram novamente sua presença. No dia determinado, a pesquisadora organizou uma das salas de aula disponíveis na escola, configurando um círculo de carteiras e preparando uma mesa com alguns lanches para receber os participantes. Nesse dia, a chuva estava muito intensa, causando alagamentos em várias áreas do bairro onde a escola está localizada. Esse clima adverso atrasou a chegada das famílias, que gradativamente chegaram à escola e se dirigiram à sala.

Iniciamos a conversa enfatizando a importância do sigilo dos participantes e obtendo a autorização de todos para a gravação do áudio. Inicialmente, apenas 4 famílias estavam presentes, com uma mãe chegando um pouco mais tarde, totalizando 5 famílias participantes. Outro ponto digno de nota é que, à medida que a aula de língua estrangeira terminava, os estudantes começaram a procurar por seus pais na escola. Isso causou um breve momento de agitação, mas logo todos se acomodaram e a conversa fluiu novamente. Durante a discussão, pudemos observar que as mães, em particular, estavam ansiosas para compartilhar suas experiências relacionadas ao ensino remoto. A conversa variou entre momentos em que o tópico principal era desviado, risos e concordâncias entre os participantes, e momentos mais reflexivos e angustiantes ao relembrar o contexto desafiador vivenciado durante o ensino remoto.

FOTOGRAFIA 2 - GRUPO FOCAL COM AS FAMÍLIAS

FONTE: Acervo da pesquisadora.

FOTOGRAFIA 3 - MESA ORGANIZADA PARA ACOLHIMENTO DAS FAMÍLIAS

FONTE: Acervo da pesquisadora.

A pesquisadora realizou a transcrição do áudio (duração de 55 minutos), com auxílio do software online *transkriptor.* Após a transcrição a pesquisadora revisou e ajustou alguns pontos, despertando em si alguns sentimentos de gratidão pela oportunidade de aprender mais com as famílias e suas estratégias durante o ensino remoto.

4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

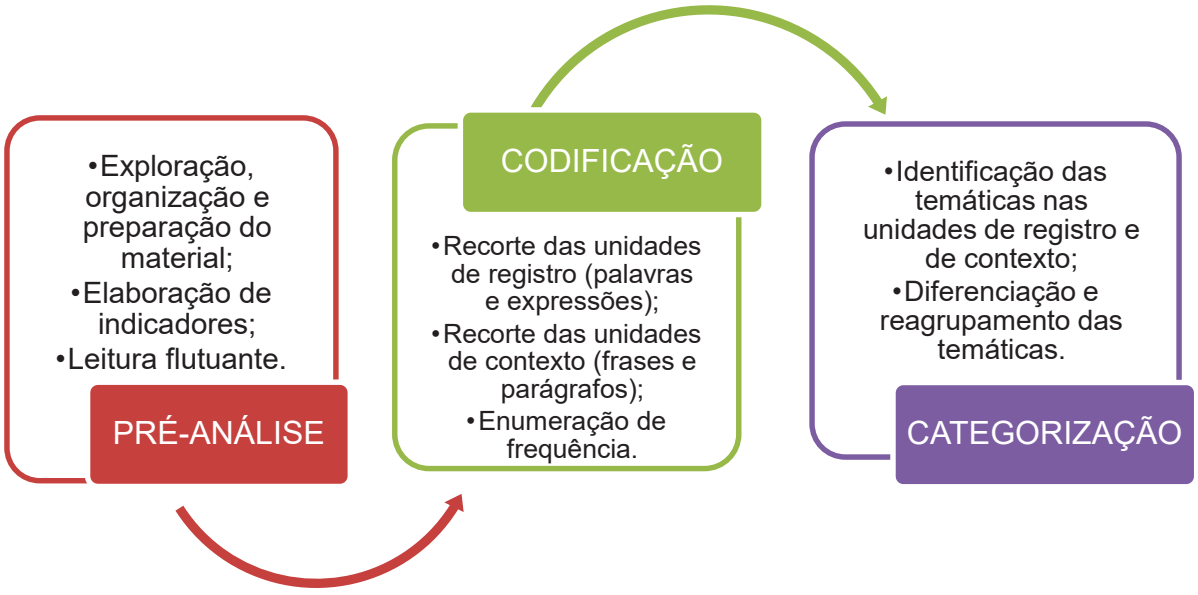
A análise dos dados foi realizada segundo a abordagem da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (1977, 2016), tendo como técnica a análise temática. A AC é uma abordagem de avaliação de dados de comunicação (mensagem) que procura sistematizar e compreender conteúdos presentes nas mensagens, produzindo indicadores (que podem ser quantitativos ou não), permitindo inferir e gerar novos conhecimentos em relação a temática proposta. Bardin (1977, 2016), enfatiza que a AC é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, e consiste em todo e qualquer processo que envolve a troca de informações entre dois ou mais interlocutores por meio de signos.

Tanto a AC como a Teoria das Representações Sociais (TRS) apresentam em comum o estudo dos processos de comunicação. Natt e Carrieri (2015) destacam que ambas são um modo de interpretar a realidade, refletindo em comportamentos e práticas sociais dos sujeitos. Discutem ainda que qualquer meio de comunicação pode contribuir para a formação das representações sociais.

> A AC seria uma maneira de acessar os elementos que indicam as representações sociais, a partir de técnicas analíticas cuidadosamente elaboradas e instrumentalizadas. Por meio de construtos disseminados na sociedade os indivíduos interpretam e reconstroem o cotidiano, interferindo uns nas práticas dos outros. Compreender como se dá esse processo é de suma importância para os pesquisadores que pretendem acessar as peculiaridades da vida social a fim de explicar acontecimentos que impactam a sociedade. E se é a partir do mundo real que os indivíduos organizam-se e constituem a si mesmos, compreender elementos concretos da dinâmica social se faz um importante caminho para os pesquisadores que pretendem clarificar parte da complexidade imbricada na prática social. Sob essa perspectiva, a TRS e a AC se constituem como importantes e complementares instrumentos de acesso a elementos fundamentais para que se obtenha êxito nessa empreitada (Natt; Carrieri, 2015, p.88).

Nesse sentido, a AC pode revelar por meio de sua técnica a frequência da ocorrência de determinados temas e seus significados, evidenciando seu grau de importância de um determinado acontecimento para uma comunidade ou contexto (Natt; Carrieri, 2015). Para tanto, foi necessário seguir alguns passos, que podem ser visualizados na imagem a seguir:

FIGURA 10 - PASSOS REALIZADOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS



FONTE: Elaborado por Gasparin e Asinelli-Luz (2023), com base em Bardin (2016).

Por meio da imagem é possível observar que o primeiro passo foi a exploração, organização e preparação do material. Nesse momento de pré-análise, a pesquisadora digitou todas as Cartas Pedagógicas entregues pelas famílias e transcreveu o áudio do Grupo Focal organizando em um documento e procedeu a leitura flutuante. Na sequência, elaborou indicadores a partir dos objetivos específicos da pesquisa (Bardin, 2016): Relações das famílias com a escola no período de ensino remoto; Desenvolvimento cognitivo das crianças na percepção das famílias; Relacionamento com a escola depois das experiências do ensino remoto; e ações propostas pelas famílias para a manutenção das relações pós pandemia. Após a realização de várias leituras flutuantes pelo material, foi identificado mais um indicador não listado como objetivo da pesquisa, porém evidenciado pelos dados: Relatos de experiências durante o ensino remoto.

O próximo passo, segundo Bardin (2016), é a codificação do material, ou seja, é a transformação dos dados brutos em recortes, agregação e enumeração, permitindo atingir uma representação do conteúdo. Neste momento a pesquisadora selecionou palavras ou expressões temáticas (unidade de base) que mais se destacaram durante a leitura do material. No quadro abaixo é possível visualizar as unidades de registro utilizadas em cada indicador:

QUADRO 7 - UNIDADES DE REGISTRO DA ANÁLISE DE DADOS

INDICADOR	EXPRESSÕES TEMÁTICAS – UNIDADE DE REGISTRO
Relatos de experiências durante o ensino remoto	1. EXCESSO DE CARGA 2. AUTOCONHECIMENTO 3. ADAPTAÇÃO 4. PREOCUPAÇÃO
Relações das famílias com a escola no período de ensino remoto	1. COMUNICAÇÃO 2. APOIO ESCOLAR 3. INSATISFAÇÃO 4. SATISFAÇÃO 5. GRATITUDE 6. CONFUSÃO
Desenvolvimento cognitivo das crianças na percepção das famílias	1. DIFICULDADE NAS AULAS REMOTAS 2. ENVOLVIMENTO FAMILIAR POSITIVO 3. DESEMPENHO ACADÊMICO SATISFATÓRIO 4. DIFICULDADES NA FAMÍLIA 5. DIFICULDADES PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM 6. DIFICULDADES DO ISOLAMENTO SOCIAL 7. QUALIDADES NAS AULAS REMOTAS
Relacionamento com a escola depois das experiências do ensino remoto	1. FRUSTRAÇÃO 2. FALTA DE SUPORTE 3. AGILIDADE NA COMUNICAÇÃO 4. APROXIMAÇÃO

	5. ACOLHIMENTO
Ações propostas pelas famílias para a manutenção das relações pós pandemia	1. PRIVACIDADE 2. RESTRIÇÃO DA INFORMAÇÃO 3. DIVERSIDADE DE INTERAÇÕES 4. MANUTENÇÃO DA COMUNICAÇÃO

FONTE: Elaborado por Gasparin e Asinelli-Luz (2023).

Já a unidade de contexto, conforme Bardin (2016), corresponde ao segmento da mensagem, que é superior às unidades de registro e auxilia na compreensão da significação exata da unidade de registro. Essa unidade de contexto é mais ampla, podendo englobar uma frase ou um parágrafo. A pesquisadora organizou cada indicador em quadros com suas respectivas unidades de registro e de contexto, além da contagem da frequência, ou seja, a quantidade de aparições no material de determinada significação. No quadro abaixo é possível visualizar o exemplo desta organização com o primeiro indicador:

QUADRO 8 - ORGANIZAÇÃO DOS DADOS EM UNIDADE DE REGISTRO DE CONTEXTO E FREQUÊNCIA

Indicador: Relatos de experiências durante o ensino remoto		
Unidade de registro	**Unidade de contexto**	**Freq.**
EXCESSO DE CARGA	1. Ai eu acho que não tanto né, se pensa que estresse que era misericórdia eu não sei vocês mas eu achava muito eu não sei porque **trabalhava em casa, aí eu tinha atividade das minhas crianças pra ver, eu tinha aula online das minhas crianças, aí eu tinha que dar aula pra (nome suprimido),** gente do céu. (PCPGF1). 2. Então depois **das 5 eu ia sentar com ela, mas psicologicamente, eu queria ir dormir**, né? (PCPGF4). 3. Então eu tinha **essa dificuldade porque eu tinha o compromisso de ajudar ela e eu tinha o meu compromisso, do meu trabalho e né, eu trabalho das 7:30 às 17:00**. [...] (PCPGF4). 4. **Ainda tivemos que conciliar casa, trabalho, aulas remotas com a terrível ansiedade** e alguns até desenvolveram pânico. (PCPFG8). 5. Eu na época eu num tava em sala de aula, eu tava em escola eh do administrativo na secretaria. **Então assim, eu trabalhei todos os dias da pandemia**. (PCPFG8). 6. **E foi mais corrido porque era imprimir atividade, receber atividade**. Então assim, eram maços e maços de atividade vinha grampeado, você tinha que tirar o grampo, separar tudo por disciplina pra entregar pros professores, entregar outro kit pro aluno eles assinarem ali que tava levando, **aí eu chegava em casa, a (nome suprimido) tinha que ver se ela assistiu a aula e geralmente ela assistia, mas assim, a parte mais difícil não foi ela assistir as aulas online** [...] (PCPFG8). 7. A psicopedagoga, a pedagoga tiveram problemas na família. Eu conheço uma que ela teve covid. Ela ficou com esquecimento e ela assim eu falo que ela como pedagoga é a minha inspiração. E ela	9

	sofreu muito. Aí, diante de todo esse problema, teve uma separação, os filhos dela. Tem problema intelectual, é uma deficiência intelectual **e sobrou tudo pra ela. Então assim ela, além dela ter que administrar os problemas dela, ela tinha que (concordância referente as demandas) conviver sim, dar um suporte pro pra equipe dela tudo, então é igual**. Ela falou, foi traumatizante. **(**PCPFG8). 8. **Muitas coisas assim eu deixei de**, por exemplo, eu poderia ter brincado mais com meu filho, poderia ter sentado mais, conversado com ele no momento que ele tava às vezes chorando ou dado mais atenção, me arrependo nessa parte cobrei muito dele [...] (PCPGF2). 9. E a minha cunhada falava que **ela trabalhava o dia todo entendam sair de casa cinco e quarenta todos os dias mas filho é filho?** É. Né? Então você tem que ver as prioridades cara cheguei em casa agora eu estou cansada mas eu preciso dar atenção pra ele né? (PCPFG8).	
AUTOCONHECIMENTO	1. **Não me arrependo de toda a batalha,** pelas conquistas diárias do meu filho, mas vejo que **eu poderia ter pego mais leve menos cobrança**. Principalmente após termos perdido três pessoas da família (avô, avó e minha mãe). (PCPGF2). 2. **Sinto nossa situação é um tanto atípica** mas deixo aqui o meu relato de como foi e ainda tem sido nossa realidade com o (nome suprimido). (PCP7). 3. Podemos dizer que **os pais neste período também foram um pouco de professores e pedagogos**. Tendo que relembrar matérias e como ensinar (que é o mais difícil), mesmo assim **acredito que no final deu tudo certo**. (PCP11). 4. O isolamento social foi radical, por essa razão, todos os contatos e serviços foram intermediados com as tecnologias, assim, o cotidiano sofreu muitas mudanças. O distanciamento social, principalmente, de familiares, educação e saúde**, transformou a vida de muitas pessoas. Para mim não foi diferente. Viver essa experiência foi impactante**. (PCP12). 5. Assim, finalizo essa carta, para dizer que, **a experiência vivida foi sofrida, mas importante, pois voltei para a escola em busca de mais conhecimento, pois me fez falta nesse período pandêmico que eu passei**. (PCP12). 6. É claro que é um aprendizado que fica pra ele né? **Coisa que a gente não tira dos nossos filhos e coisa que a gente pode dar agregar é o estudo**. Você dando ninguém vai te tirar né? Mas no momento que nós estávamos vivendo, **eu acho que eu exigi demais, entende**? Acabei focando nisso e vamos fazer a lição, tem que fazer, porque tem que, né? **Talvez se eu tivesse pegado um pouco mais leve** a coisa assim quando não ficaria como ficou, né? Chegou um período que a gente não não tava suportando a dor. Então eu eu sinto por isso assim estar bem. (PCPGF2). 7. Foi sofrido. **A gente! valeu a pena, né? Algumas coisas valeu, tudo bem, que existem algumas consequências, algumas sequelas até hoje, mas a gente conseguiu sobreviver, né**? Graças a Deus. (PCPGF8).	7
ADAPTAÇÃO	1. [...] e durante a pandemia foi difícil precisar diante de toda a situação que vivíamos **dar suporte e ter o cuidado para ajudar a assistir as aulas** [...] (PCPGF2). 2. Quando a pandemia começou ficamos sabendo que nossos pequenos ficariam em casa conosco, aí pensamos muitas coisas porque o momento que todos nós o mundo inteiro passamos foi muito delicado e naquele momento **só pensei em algo que seria**	6

	feito para que o aprendizado das nossas crianças não fosse prejudicado. (PCP6). 3. **Foi uma situação muito desafiadora ficar com uma criança de 7 anos em casa**, já que ele estava muito acostumado com o ambiente da escola, amigos e professores. (PCP7). 4. Ao falar sobre o ensino remoto, **a minha primeira experiência não foi das melhores**. (PCPGF8). 5. É com carinho e respeito que escrevo essa carta para dizer-lhes que no contexto da pandemia do covid-19, **houve grande mudança social**, todos nós fomos pegos de surpresa, a paralisação da sociedade foi impactante em sentido amplo, pois ainda não se havia passado por uma experiência como foi essa pandemia. (PCP12). 6. **é o difícil, eu acho que é o o o claro que a adaptação eu fiquei em casa, né?** Porque eu trabalho no estado, mas nós **tivemos a adaptação da aula** meeting, que era, é assíncrono lá que a gente tinha que fazer era a simulação de uma aula, mas eu estava com meu aluno online, então eu estava em casa e não estava porque eu tinha que ficar logado no computador com os meus alunos. Ali entrava 15, 20 e eu tenho 15 cachorros em casa para cachorro latindo. **Era minha mãe que mora na frente daí era a (nome suprimido) era (trecho sem compreensão), mais o psicológico**, né? **O aprender a mexer** porque né, a prof. Flavia pode dizer aqui (risos) [...] (PCPGF4).	
PREOCUPAÇÃO	1. Durante o período da pandemia no início foi **desafiador** para todos período de **incertezas muitas, muitas dúvidas, desafios, inseguranças**. (PCPGF1). 2. Sinceramente **pensei que tudo passaria rápido**, que seria apenas um susto e logo tudo voltaria ao normal. Porém o tempo foi passando **e as escolas realmente tiveram que ficar fechadas**. (PCPGF4). 3. No começo, achamos que seria **completamente inviável para o aprendizado o ensino remoto.** (PCP10). 4. Foi um período de muita **incerteza e medo** [...] (PCP11). 5. Sabe o que é você chegar em casa um dia, a porta aberta igual tava ali, **ela sentada no chão, encostada na porta e com os pé assim, as duas mãos assim chorando**. (PCPGF1: Que dó). E chorando é porque eu só sofro, porque eu sou uma super dramática também, né. (PCPGF8). 6. **E as pessoas doente?** A gente recebendo notícias (demais participantes concordando), **e posso ir no portão, não posso no portão, eu posso no mercado, eu vou no mercado, né? Tem que trabalhar, não tem que trabalhar**. Então eu acho que se psicologicamente foi estrago muito grande. Sim, até hoje, às vezes eu olho, ainda tenho alunos indo de máscara (participante 5 concordando), às vezes que eu falar acho que eu vou colocar a máscara. **Então acho que psicologicamente foi muito prejudicial**, né? (PCPGF4).	6

FONTE: Elaborado por Gasparin e Asinelli-Luz (2023).

Por meio do quadro apresentado, podemos notar que a organização em unidades de registro, acompanhada pelo contexto e suas frequências correspondentes, fornece uma visão mais clara dos dados. Essa clareza possibilita a transição para a próxima fase da análise, fortalecendo, assim, a validade e a confiabilidade da pesquisa qualitativa.

A terceira etapa da análise consistiu na categorização segundo Bardin (2016), sendo uma operação de classificação de elementos que se constituem pela diferenciação, seguida de reagrupamento. Nesta fase a pesquisadora identificou temáticas por meio da leitura do material e da organização em unidades de registro e de contexto. Após a identificação das temáticas, a pesquisadora fez o reagrupamento em razão das características comuns encontradas, gerando categorias para a análise.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino. (Leonardo da Vinci)

Após a organização e sistematização dos dados, chegou o momento de inferir! A inferência é o ato de obter uma conclusão a partir dos dados prévios (Bardin, 2016), ou seja, captar uma informação ou chegar a uma conclusão a partir do que está explicitamente escrito. A pretensão deste capítulo é apresentar os dados e analisá-los a luz das contribuições teóricas apresentadas durante a escrita desta pesquisa.

Para tanto, a organização contará com a seguinte estrutura: Apresentação dos indicadores: Relatos de experiências durante o ensino remoto; Relações das famílias com a escola no período de ensino remoto; Desenvolvimento cognitivo das crianças na percepção das famílias; Relacionamento com a escola depois das experiências do ensino remoto; e ações propostas pelas famílias para a manutenção das relações pós pandemia. Em cada subtítulo será apresentado um quadro com as temáticas encontradas nas unidades de registro e contexto com sua respectiva frequência e as categorias de análise, sendo na sequência a apresentação e discussão de cada categoria individualmente.

5.1 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DURANTE A PANDEMIA

As Cartas Pedagógicas escritas pelas famílias/responsáveis e as discussões do Grupo Focal estão imersas de relatos de experiências durante a pandemia COVID-19. São relatos que apresentam os desafios enfrentados, os sofrimentos vividos e sobretudo as aprendizagens deste momento. No quadro abaixo é possível visualizar as principais temáticas apresentadas pelos participantes em cada categoria de análise:

QUADRO 9 - TEMÁTICAS, FREQUÊNCIA E CATEGORIAS DO PRIMEIRO INDICADOR

INDICADOR: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DURANTE A PANDEMIA		
Temáticas identificadas nas unidades de registro e de contexto	**Freq.**	**Categorias**
Sobrecarga de trabalho, Sobrecarga de tarefas, Sobrecarga emocional, Cobrança excessiva, Desafios, incertezas, dúvidas, inseguranças, medo, Isolamento social Saúde, doença, sofrimento emocional e psicológico.	15	EXPERIÊNCIAS DE SOBRECARGA DE TRABALHO, TAREFAS E EMOCIONAL, ALIADAS À PREOCUPAÇÃO
Dificuldade de adaptação e na relação pai-filho, técnicas e administração de problemas. Mudança social e distanciamento social Autorreflexão sobre cobranças, limitações, mudanças no cotidiano e saúde. Reconhecimento da dificuldade de conciliação das atividades e responsabilidades. Autoconfiança, experiência de aprendizado. Valorização do conhecimento.	13	EXPERIÊNCIAS DE ADAPTAÇÃO QUE GERARAM AUTOCONHECIMENTO

FONTE: Elaborado por Gasparin e Asinelli-Luz (2023).

Neste primeiro indicador, as temáticas identificadas abrangem muitas experiências, desde as diversas sobrecargas enfrentadas pelas famílias, desafios, incertezas, o sofrimento psicológico e emocional, até autorreflexões sobre limitações, reconhecimento de dificuldades e valorização do conhecimento. Essas temáticas permitiram a identificação das primeiras categorias: experiências de sobrecarga de trabalho, tarefas e emocional, aliadas à preocupação, com um total de 15 menções, e experiências de adaptação que geraram autoconhecimento, mencionadas em 13 ocasiões. Nas próximas seções, essas duas categorias serão exploradas de forma mais detalhada, dando voz às experiências das famílias.

5.1.1 Experiências de sobrecarga de trabalho, de tarefas e emocional, aliadas à preocupação

Esta primeira categoria apresenta experiências das famílias/responsáveis de excesso de carga, aqui identificada como sobrecarga de trabalho, de tarefas e

emocional durante a pandemia: [13]“Ai eu acho que não tanto né, se pensa que estresse que era misericórdia eu não sei vocês mas eu achava muito eu não sei porque trabalhava em casa, aí eu tinha atividade das minhas crianças pra ver, eu tinha aula online das minhas crianças, aí eu tinha que dar aula pra (nome suprimido), gente do céu” (PCPGF1); “Então depois das 5 eu ia sentar com ela, mas psicologicamente, eu queria ir dormir, né?” (PCPGF4); “Ainda tivemos que conciliar casa, trabalho, aulas remotas com a terrível ansiedade e alguns até desenvolveram pânico” (PCPFG8). Nos três trechos citados é possível identificar a sobrecarga sentida especialmente pelas mães nesse período, sendo a maioria na participação da pesquisa. O relato das três mães que também são professoras retrata o que as pesquisas anteriores já sinalizavam em relação ao gênero e o papel da mulher-mãe durante a pandemia e a necessidade de conciliação do seu trabalho, com as atividades domésticas e o auxílio no ensino escolar de seus filhos e filhas (Sales, 2021; Rocha, 2022; Borges, 2022).

Há mudanças ao longo do tempo em relação as interações familiares e o equilíbrio entre marido e esposa. Essa discussão tem sido destacada por Dessen e Braz (2005), indicando que as atividades de cuidado com as crianças apesar de avanços ainda são da mãe, enquanto o pai continua provendo o sustento material. As autoras acrescentam que a grande maioria das mulheres são as responsáveis pelos trabalhos domésticos, cuidados com as crianças, enquanto os pais apenas ajudam (Dessen; Braz, 2005).

Durante a análise de dados a questão da ajuda dos pais-homens ficou evidenciada a partir das seguintes falas: “A minha relação com a Escola durante esse período foi mínima, praticamente nula” (PCP3); “No meu caso a minha esposa ficou de home-office, então ela até acompanhava assim a a as aulas das duas ali né?” (PCPGF5). O envolvimento dos pais principalmente nesse período foi de ajuda principalmente relacionado ao auxílio nas atividades escolares.

Outro ponto importante nesta categoria foi a cobrança excessiva por resultados (produtividade no trabalho, manutenção da casa e aprendizado das crianças). Essa cobrança acaba por exacerbar toda a preocupação inerente ao contexto em que viviam. As preocupações, medos, inseguranças estavam relacionadas à saúde, doença e ao próprio isolamento social: “E as pessoas doentes?

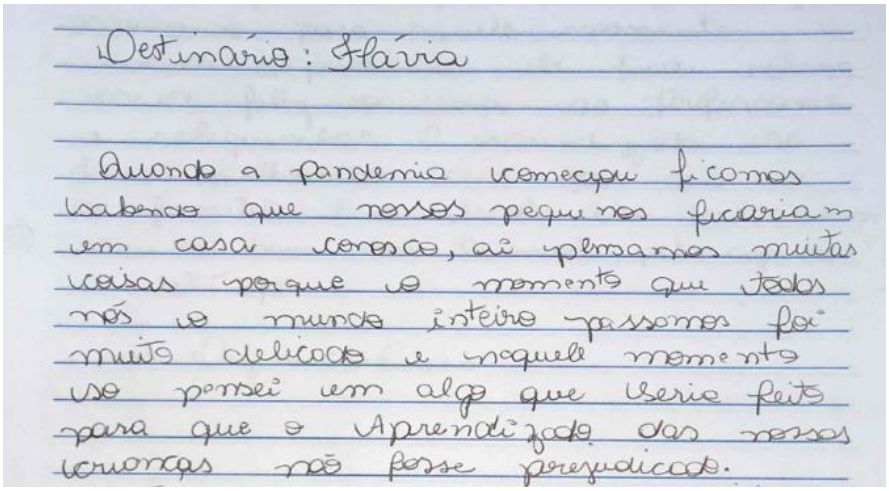
[13] Os dados foram transcritos tais quais foram apresentados pelos/pelas participantes (repetições, erros de concordância ou grafia) exceto ao que se refere ao anonimato. Por isto, quando citados nomes de pessoas ou escolas, estes foram excluídos.

A gente recebendo notícias (demais participantes concordando), e posso ir no portão, não posso no portão, eu posso no mercado, eu vou no mercado, né? Tem que trabalhar, não tem que trabalhar. Então eu acho que psicologicamente foi um estrago muito grande. Sim, até hoje, às vezes eu olho, ainda tenho alunos indo de máscara (concordância do participante PCPGF5), às vezes eu falo acho que eu vou colocar a máscara. Então acho que psicologicamente foi muito prejudicial, né?" (PCPGF4). Podemos observar desafios que estão relacionados a fatores de risco à saúde emocional e psicológica das famílias/responsáveis. O estudo de Fonseca, Sganzerla e Enéas (2020) evidencia o risco de vulnerabilidade da saúde mental dos pais durante a pandemia, apresentando dados de 183 pais de crianças nos EUA que apresentaram elevados índices de ansiedades e de sintomas depressivos relacionados a COVID-19. A pesquisa de Lunardi *et al*. (2021) apresenta o desenvolvimento da ansiedade associado ao medo, cansaço e impaciência, alertando para a urgência em considerar o impacto do afastamento social na saúde mental. Nossa reflexão pós período de pandemia, é a necessidade de cuidado e ações voltadas para a saúde mental das pessoas e estudos voltados para o mapeamento de doenças relacionadas a COVID-19.

5.1.2 Experiências de adaptação que geraram autoconhecimento

Esta categoria apresenta duas frequências menores do que a anterior, evidenciando que experiências de adaptação que geraram autoconhecimento nos participantes foram bastante evidenciadas durante a escrita da CP e discutida no GF. As dificuldades de adaptação estão presentes na própria relação entre pais-filhos e seu processo de aprendizagem, como na CP escrita pela participante PCP6.

FIGURA 11 – TRECHO DA CARTA ESCRITA PELA PARTICIPANTE PCP6

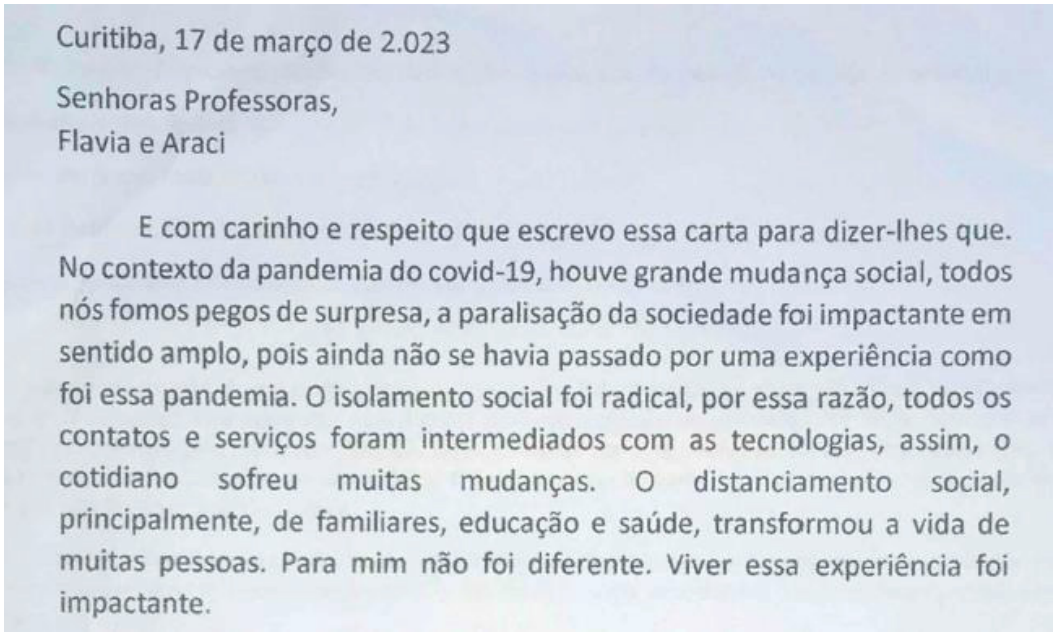

Destinário: Flávia

Quando a pandemia começou ficamos sabendo que nossos pequenos ficariam em casa comigo, aí pensamos muitas coisas porque o momento que todos nós o mundo inteiro passamos foi muito delicado e naquele momento eu pensei em algo que seria feito para que o Aprendizado das nossas crianças não fosse prejudicado.

FONTE: Carta escrita pelo participante PCP6 (2023).

É possível visualizar que o “pensei em algo que seria feito para que o aprendizado das nossas crianças não fosse prejudicado” indica a necessidade de adequar o espaço familiar para o aprendizado da criança nesse período. Outro ponto de destaque é em relação à necessidade e às dificuldades de adaptação diante da própria mudança social causada pela pandemia. A participante PCP12, evidencia em sua CP.

FIGURA 12 – TRECHO DA CARTA ESCRITA PELA PARTICIPANTE PCP12


Curitiba, 17 de março de 2.023

Senhoras Professoras,
Flavia e Araci

E com carinho e respeito que escrevo essa carta para dizer-lhes que. No contexto da pandemia do covid-19, houve grande mudança social, todos nós fomos pegos de surpresa, a paralisação da sociedade foi impactante em sentido amplo, pois ainda não se havia passado por uma experiência como foi essa pandemia. O isolamento social foi radical, por essa razão, todos os contatos e serviços foram intermediados com as tecnologias, assim, o cotidiano sofreu muitas mudanças. O distanciamento social, principalmente, de familiares, educação e saúde, transformou a vida de muitas pessoas. Para mim não foi diferente. Viver essa experiência foi impactante.

FONTE: Carta escrita pelo participante PCP12 (2023).

A participante PCP12 escreve sobre a sua experiência diante da pandemia e o impacto causado na vida das pessoas e na dela, principalmente relacionados ao isolamento social, as tecnologias, educação e saúde. Quando a participante explicita “todos nós fomos pegos de surpresa”, logo associamos com um dos sete saberes necessários para a educação do futuro evidenciada por Morin (2000), que é ensinar a enfrentar as incertezas:

> O século XX descobriu a perda do futuro, quer dizer, a sua impredizibilidade. Esta tomada de consciência deve ser acompanhada por uma outra, retroactiva e correlativa: a de que a história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida. Uma grande conquista da inteligência seria de poder enfim se desembaraçar da ilusão de predizer o destino humano. O futuro continua aberto e impredízivel (Morin, 2000, p. 85).

Parece fácil escrever sobre a necessidade de enfrentar as incertezas, porém ela é mais complexa do que talvez podemos imaginar. Morin (2000), busca compreender a origem da preocupação que leva à incerteza e, em suas reflexões, destaca o modo como a história da humanidade foi se desenvolvendo, começando pela seguinte pergunta: “Quem iria pensar, na Primavera de 1914, que um atentado cometido em Sarajevo desencadearia uma guerra mundial que duraria quatro anos e faria milhões de vítimas?” (Morin, 2000, p. 86), entre milhares de perguntas o autor destaca que o futuro se chama incerteza.

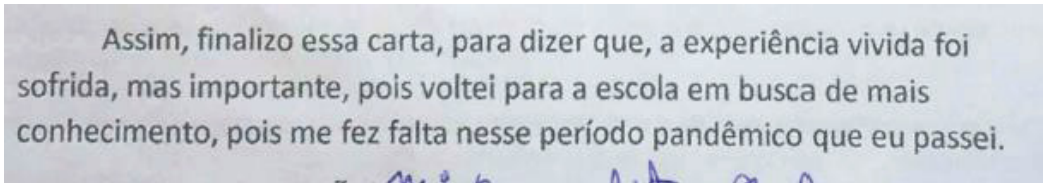
O modo como a história da humanidade aconteceu é permeado pela dialógica ordem – desordem – organização, ou seja, a ordem e a desordem geram uma nova organização (Morin, 2000). Durante nossa história não foi possível prever as guerras, catástrofes e massacres, demonstrando exatamente essa dialógica.

> Por outro lado, Morin indica que para o enfrentamento da dificuldade de lidar com as incertezas está o desenvolvimento do pensamento em que a estratégia seja o que norteia as ações, pois desse modo pode-se modificar a ação, repensar as escolhas, reconsiderar os riscos, abrir-se ao inesperado e agir com firmeza apesar dos riscos e das armadilhas promovidas pelo funcionamento do cérebro humano e do contexto em que está inserido (Martineli; Behrens; Prigol, 2020, p. 54).

As autoras Martineli, Behrens e Prigol (2020) destacam que a estratégia é o que norteia as ações e que pode inclusive modificar a ação, possibilitando repensar e reconsiderar as escolhas, abrindo-se para o inesperado. As experiências de adaptações evidenciadas pelos participantes sinalizam para autorreflexões,

reconhecimentos e valorização da própria experiência e do aprendizado decorrente disso. Os participantes, ao rememorarem por meio da escrita e da fala, reconhecem as limitações encontradas, as cobranças excessivas em relação ao aprendizado das crianças, as dificuldades na conciliação de todas as demandas e sua responsabilidade: “É claro que é um aprendizado que fica pra ele né? Coisa que a gente não tira dos nossos filhos e coisa que a gente pode dar agregar é o estudo. Você dando ninguém vai te tirar né? Mas no momento que nós estávamos vivendo, eu acho que eu exigi demais, entende? Acabei focando nisso e vamos fazer a lição, tem que fazer, porque tem que, né? Talvez se eu tivesse pegado um pouco mais leve a coisa assim quando não ficaria como ficou, né? Chegou um período que a gente não tava suportando a dor. Então eu sinto por isso assim estar bem” (PCPGF2); “Foi sofrido. A gente! valeu a pena, né? Algumas coisas valeu, tudo bem, que existem algumas consequências, algumas sequelas até hoje, mas a gente conseguiu sobreviver, né? Graças a Deus” (PCPGF8).

FIGURA 13 – TRECHO DA CARTA ESCRITA PELA PARTICIPANTE PCP12


Assim, finalizo essa carta, para dizer que, a experiência vivida foi sofrida, mas importante, pois voltei para a escola em busca de mais conhecimento, pois me fez falta nesse período pandêmico que eu passei.

FONTE: Carta escrita pelo participante PCP12 (2023).

É possível observar por meio da fala das duas mães e da escrita da CP da avó (PCP12) um processo de autoconhecimento adquirido, após relembrar esse período. Isso indica que as experiências dos participantes em relação a pandemia de modo bastante geral foram marcadas por muitas dificuldades, principalmente no início, pois se apresentava uma realidade nunca antes vivida. A busca por respostas e orientações geraram ainda mais inseguranças, dúvidas, medos que precisaram ser resignificadas ao longo do tempo, mostrando a organização, depois da desordem causada pela pandemia COVID-19. Finalizamos essa primeira categoria reafirmando a discussão realizada pelos autores Guizzo, Marcello e Muller (2020), de que os relatos de quarentena tiveram a potência de produzir novas relações e de repensar as estruturas tanto da família como da escola.

5.2 RELAÇÕES DAS FAMÍLIAS COM A ESCOLA NO PERÍODO DE ENSINO REMOTO

Neste indicador, pretendeu-se descrever as relações das famílias com a escola durante o ensino remoto. Estas foram evidenciadas pelos participantes conforme o quadro abaixo, sendo possível visualizar a frequência das temáticas abordadas em cada categoria:

QUADRO 10 - TEMÁTICAS, FREQUÊNCIA E CATEGORIAS DO SEGUNDO INDICADOR

INDICADOR: RELAÇÕES DAS FAMÍLIAS COM A ESCOLA NO PERÍODO DE ENSINO REMOTO		
Temáticas identificadas nas unidades de registro e de contexto	**Freq.**	**Categorias**
Comunicação e orientação digital efetiva e ativa pelo aplicativo de mensagem WhatsApp – grupo da turma. Presença da família na escola. Importância da parceria entre família e escola. Apoio da equipe escolar nas atividades escolares. Incentivo, paciência, empatia da escola. Preocupação da direção escolar. Disponibilidade da escola.	30	RELAÇÕES BASEADAS NA COMUNICAÇÃO EFETIVA E APOIO DA EQUIPE ESCOLAR
Orgulho, gratidão e satisfação com a escola e profissionais. Recomendação. Escola preocupada com o bem-estar dos alunos.	7	RELAÇÕES BASEADAS NA SATISFAÇÃO E GRATIDÃO À ESCOLA
Falta de suporte e orientação inicial da escola em relação ao aprendizado (materiais). Falta de suporte institucional em relação a tecnologia. Crítica ao governo. Falta de relação com a escola. Relação de confusão e desorganização da família.	7	RELAÇÕES QUE GERARAM INSATISFAÇÃO E CONFUSÃO NOS FAMILIARES

FONTE: Elaborado por Gasparin e Asinelli-Luz (2023).

As temáticas apresentadas neste indicador, que aborda as relações entre as famílias e a escola durante o período de ensino remoto, estão intrinsecamente ligadas ao primeiro objetivo desta pesquisa. É possível observar que a primeira categoria identificada trata das relações fundamentadas na comunicação eficaz e no apoio da equipe escolar, com um total de 30 menções. As principais questões abordadas estão

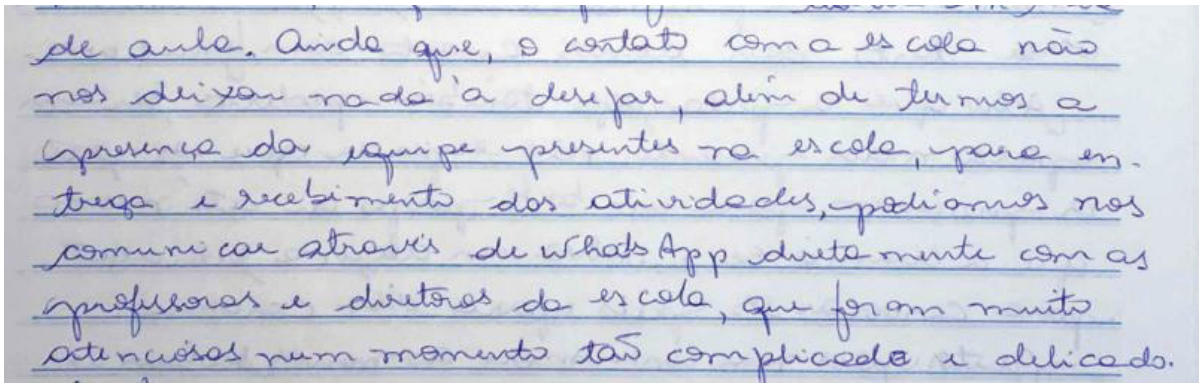
relacionadas à comunicação via aplicativo de mensagens, ao suporte oferecido pela equipe escolar e à disponibilidade da escola. A segunda categoria identificada diz respeito às relações baseadas na satisfação e gratidão em relação à escola, com 7 menções. Por fim, com também 7 menções, a terceira categoria envolve relações que geraram insatisfação e confusão entre os familiares e aborda temas como a falta de suporte e orientação inicial da escola em relação ao aprendizado (materiais), a carência de suporte institucional relacionado à tecnologia, críticas ao governo, a falta de vínculo com a escola e a descrição de relações marcadas pela confusão e desorganização no seio das famílias. Estas categorias serão exploradas em detalhes nas próximas seções.

5.2.1 Relações baseadas na comunicação efetiva e apoio da equipe escolar

Com a maior frequência deste indicador (30), os participantes evidenciam que a principal relação com a escola durante o ensino remoto foi a comunicação efetiva e o apoio da equipe escolar. A comunicação, segundo os participantes, foi por meio da tecnologia, sendo os grupos de WhatsApp a principal ferramenta de contato, além da presença da família na escola para retirada e entrega de atividades produzidas pelos professores: “A escola sempre se comunicou com as famílias de forma clara e objetiva, através de grupos por turmas no WhatsApp a diretora criou uma conta no canal no YouTube, para fazer pequenos vídeos explicativos” (PCPGF1); “A escola é muito importante, a comunicação pelo WhatsApp [...]” (PCPGF2); “Eu e a mãe nos comunicávamos com a Escola através de um grupo de mensagens, por WhatsApp, quando necessário” (PCP3); “A escola por sua vez procurou fazer sua parte sempre nos informando quando podia, afinal nunca passamos por isso, nem a escola e nem a família, mas em todo momento em que foi necessário a escola se comunicou e nos orientou no que foi possível” (PCPGF4); “Durante o ensino remoto foi criado um grupo de WhatsApp, para comunicar sobre o andamento e continuidade das atividades iniciadas em aula presencial” (PCPGF5); “A comunicação era via WhatsApp para facilitar” (PCP6); “Tivemos uma boa comunicação [...] foi pelo WhatsApp com pedagogos, professores e participando de todas as reuniões da escola” (PCP9); “Toda ou quase toda comunicação neste período foi online via WhatsApp, ou em mudança

dos períodos, quando havia a entrega e devolução de material" (PCP11); "Então a Escola montou as atividades que eram entregue para os pais a quinzena [...]"(PCP6).

FIGURA 14 – TRECHO DA CARTA ESCRITA PELA PARTICIPANTE PCPGF8

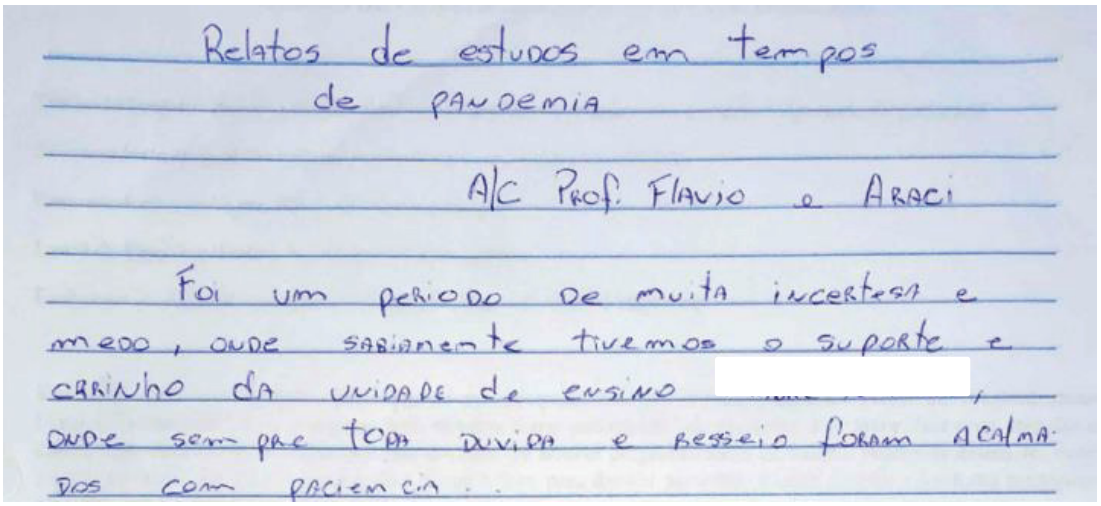

de aula. Ainda que, o contato com a escola não nos deixou nada a desejar, além de termos a presença da equipe presentes na escola, para entrega e recebimento das atividades, podíamos nos comunicar através de WhatsApp diretamente com as professoras e diretores da escola, que foram muito atenciosos num momento tão complicado e delicado.

FONTE: Carta escrita pelo participante PCPGF8 (2023).

Outro ponto de destaque pelos participantes sobre a relação com a escola foi o apoio da equipe escolar (diretoras e professoras): "Ao meu ver a parceria escola e família foi fundamental no período de ensino remoto. Mas cada uma precisava cumprir à risca sua parte" (PCPGF1); "[...] foi essencial para os professores darem o apoio que precisávamos" (PCPGF2); "Vale ressaltar, que o relacionamento com a escola sempre foi bom [...]" (PCPGF5); "[...] sempre disponíveis para nos responder e tirar as dúvidas [...]" (PCPGF8); "Sempre com ajuda da escola e os professores e pedagogos teve grande melhora despertou mais interesse da família em ajudar nos deveres no ensino" (PCP9); "Houve também paciência das professoras em nos atender em perguntas e respostas com muita simpatia" (PCP9); "Todas as nossas duvidas eram tiradas, se não na hora, em pouquíssimo tempo" (PCP10); "Tivemos a todo momento o suporte e olhar da equipe da escola, incentivo para passarmos por esta fase da melhor forma possível" (PCP11); "Muito preocupada (a diretora)" (PCPGF1); "A época era a (nome suprimido). Isso. Né? E você que era professora estiveram muito presentes o tempo todo. Não tinha final de semana, não tinha manhã, não tinha tarde, não tinha noite. Ela ficava sabendo alguma coisa, ela criou os grupos, ela colocou todo mundo no grupo. Eu acho assim, que informações e apoio não faltaram" (PCPGF8).

O suporte da escola também foi evidenciado no trecho da carta abaixo:

FIGURA 15 - TRECHO DA CARTA ESCRITA PELA PARTICIPANTE PCP11



FONTE: Carta escrita pelo participante PCP11 (2023).

A comunicação efetiva e o suporte da equipe escolar por meio de orientação, apoio e incentivo às famílias e crianças foram evidenciadas nos relatos dos participantes. Esta categoria confirma que houve comunicação entre os ambientes (família e escola). Segundo Bronfenbrenner (2011), o que possibilita o desenvolvimento da participação dos diversos ambientes está diretamente relacionado com a extensão da comunicação entre eles. Essa comunicação é fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos.

A pesquisa intitulada *Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil*[14] desenvolvida pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) teve como principal objetivo a identificação de ações propostas pelas escolas brasileiras diante da necessidade de se adotar medidas de enfrentamento à disseminação do novo Coronavírus (Inep, 2021). A pesquisa em questão ocorreu no período de fevereiro a maio de 2021, enquanto um questionário foi realizado durante a fase do Censo Escolar do ano de 2020. A pesquisa aborda questões relacionadas a calendário escolar, estratégias de continuidade das atividades pedagógicas, estratégias de retorno às atividades presenciais. Os resultados estão distribuídos por localização (urbana ou rural), etapa de ensino, região geográfica e município.

[14] Os resultados desta pesquisa podem ser acessados por meio do site: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-resposta-educacional-a-pandemia-em-2021

Considerando as informações coletadas, foi possível saber que 412 escolas municipais de Curitiba responderam os itens do questionário. Os itens que se relacionam com a categoria de comunicação e suporte escolar são: *Suporte aos alunos, seus pais ou responsáveis para a elaboração e o desenvolvimento de planos de estudos/estudos dirigidos (*44,3%); *Atendimento virtual ou presencial escalonado com os alunos, seus pais ou responsáveis (*47,9%); e a *Comunicação do professor com os alunos, seus pais ou responsáveis (*75,2%).

Diante dos dados apresentados, percebemos que apenas a comunicação do professor com os alunos, seus pais ou responsáveis teve uma porcentagem relativamente alta na rede municipal de Curitiba. Os outros dois itens apresentaram porcentagens menores. Dessa forma, compreendemos a partir desta pesquisa de mestrado que há uma diferença na forma da condução da comunicação e as estratégias de suporte da escola pesquisada durante esse período em relação a rede municipal como um todo.

Lunardi *et al.* (2021), apresenta em sua pesquisa que o suporte escolar e a comunicação estavam atrelados à própria falta de suporte, sendo um problema enfrentado pelas famílias durante o ensino remoto. Na dissertação entendemos que houve mudanças tanto na comunicação como no suporte escolar para a relação entre família e escola, contradizendo os dados apresentados pelos autores.

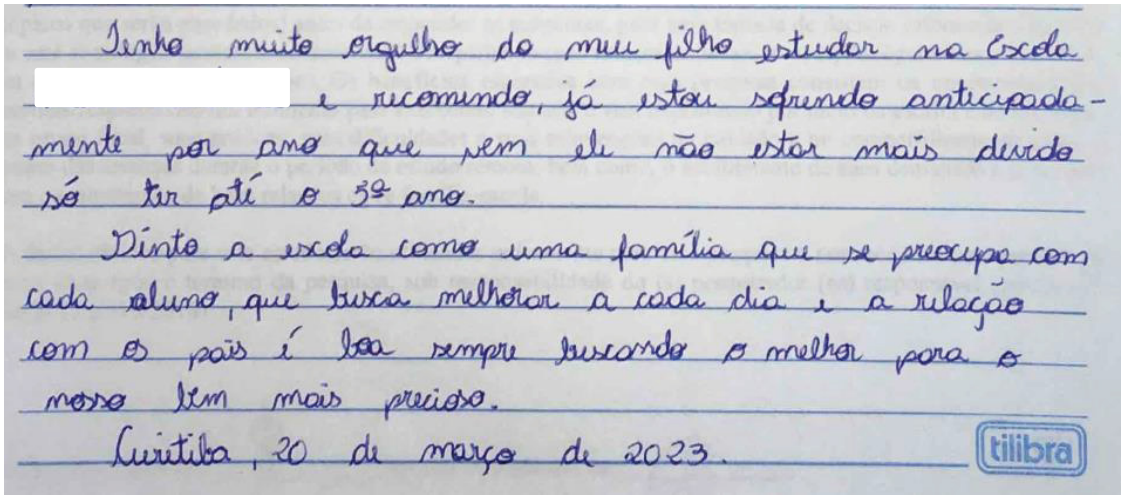
Encerramos este tópico com as considerações de Bhering e Siraj-Blatchford (1999) sobre a comunicação entre família e escola. As autoras destacam que a comunicação é a base de tudo que pode ser criado e desenvolvido entre os pais e a escola e que ela está no centro de qualquer negociação. A comunicação com maior frequência e abertamente entre ambos pode ser um instrumento que viabiliza e facilita a promoção desta relação. Ao estudarmos as relações entre escola e família na pandemia estamos, de certa forma, privilegiando as diferentes formas de comunicação que caracterizam este mesossistema.

5.2.2 Relações baseadas na satisfação e gratidão à escola

A principal relação entre família e escola se deu pela comunicação. Esta, segundo os participantes, foi efetiva e contou com o suporte da escola. Mas, os participantes ainda expressaram em suas narrativas a satisfação e a gratidão pela

escola nesse período: “Os estudantes da Escola (nome da escola suprimido), foram muito abençoados por terem pessoas tão dedicadas e profissionais excelentes, desde a direção e coordenação até a equipe de professoras” (PCPGF1); “[...] estamos satisfeitos com tudo e com todos [...]” (PCP9); “Por fim, gostaríamos de agradecer pelo trabalho e dedicação de todos, sabemos que passamos por momentos difíceis e de grande aprendizado. O que apenas nos deixou mais fortes e unidos como uma grande família” (PCPGF5); “Sou grata as professoras que tem convivido com ele e trazido os ensinamentos que ele precisa” (PCP7); “Agradecemos aos responsáveis, por toda a disponibilidade, atenção e compreensão” (PCP10).

FIGURA 16 - TRECHO DA CARTA ESCRITA PELA PARTICIPANTE PCPGF2


Tenho muito orgulho do meu filho estudar na Escola [redacted] e recomendo, já estou sofrendo antecipadamente por ano que vem ele não estar mais devido só ter até o 3º ano.

Pinto a escola como uma família que se preocupa com cada aluno, que busca melhorar a cada dia e a relação com os pais é boa sempre buscando o melhor para o nosso bem mais precioso.

Curitiba, 20 de março de 2023.

tilibra

FONTE: Carta escrita pelo participante PCPGF2 (2023).

Os sentimentos de satisfação, gratidão e orgulho confirmam que as expectativas das famílias em relação a escola foram atingidas. Mas, também indicam a colaboração e o envolvimento entre ambas durante esse período. Polonia e Senna (2005), destacam que a colaboração entre esses dois ambientes é um dos elementos centrais para o sucesso dos alunos. Já Bhering e Siraj-Blatchford (1999), que o envolvimento dos pais além de contribuir para esse processo escolar, também contribui para a melhoria do próprio ambiente familiar, ou seja, os pais passam a compreender o processo de crescimento e aprendizagem das crianças e isso influencia positivamente o seu desenvolvimento e rendimento escolar.

.

5.2.3 Relações que geraram insatisfação e confusão nos familiares

Por outro lado, as narrativas das famílias também mostram (em menor grau) a insatisfação tanto com a escola, quanto com o próprio sistema educacional, esses na figura de representantes políticos como o governo durante o ensino remoto: “Porém observamos que o conteúdo passado era muito fraco, por inúmeras vezes pedimos a liberação dos livros didáticos para que pudéssemos trabalhar em casa, porém isso também demorou para acontecer. O que ao meu ver atrasou o processo de aprendizado, que poderia ter sido mais eficaz” (PCPGF5); “Porém ficou muito tempo sem receber atividades para serem trabalhadas em casa no início da pandemia” (PCPGF5); “Mas no começo eh era muito assim cem por cento TV e demorou pra ter as primeiras eh respostas da escola né? Que a escola mandar o material né? Os livros, né? Os livros, se não me engano, não chegaram aí, né? Por um tempo acho que eu não lembro direito assim quanto aos livros, né? [...]” (PCPGF5); “[...] a gente assim, o governo vai lá e diz: Há, eu dei curso eu dei... não, a gente não teve nada, é assim, está aqui, o computador tá aqui, o teu celular, você vai fazer teu login, você vai e a gente vai aprendendo e enfim, né? [...]” (PCPGF4); “A minha relação com a Escola durante esse período foi mínima, praticamente nula” (PCP3). O participante PCPGF5 expõe, por meio de seu relato, a tentativa no início do ensino remoto da liberação por parte da escola para trabalhar em casa com os livros didáticos, porém sem respostas da escola. Outro destaque para o conteúdo fraco (na forma de atividades) que atrasou o aprendizado na visão do pai.

Ao observar outro item da pesquisa *Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil* - Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem impressos (livros didáticos impressos, apostilas, atividades em folha etc.) para retirada na escola pelos alunos ou responsáveis e/ou entrega em domicílio (96,8%), a porcentagem apresentada demonstra que houve a disponibilização de materiais diversos na rede municipal. Entendemos que não foi satisfeita a expectativa do pai, principalmente no início do ensino remoto. A PCPGF4 relata a insatisfação com a falta de suporte do sistema educacional nesse período, indicando que o governo divulgou o apoio na área da tecnologia, porém que nunca teve de fato esse suporte. Compartilhando da mesma questão, podemos perceber que o item do questionário - Treinamento junto aos pais e alunos para uso de

métodos/materiais dos programas de ensino não presencial (14,6%), representa de fato a falta de suporte e treinamento do sistema educacional como um todo para o uso de materiais e programas, evidenciando uma lacuna importante.

A dificuldade com o uso das tecnologias, o acesso à internet a falta de recursos para a compra de materiais foi evidenciado nas pesquisas anteriores (Nonato; Yunes; Nascimento, 2021; Sales, 2021; Rocha, 2022; Borges; Cia; Silva, 2021; Lunardi *et. al*., 2021; Carrera, 2022; Borges, 2022), associadas a vulnerabilidade social das famílias nesse período. Nesta pesquisa, em especial, não ficou evidente as dificuldades socioeconômicas das famílias, até mesmo porque as que participaram apresentam um nível social e econômico que permitiu com que as crianças acompanhassem minimamente as propostas escolares, porém essa não é a realidade da educação brasileira.

O relato do participante PCP3 é de que a sua relação com a escola foi praticamente nula nesse período. Aqui é importante destacar que a relação com o pai (que escreveu a carta) foi praticamente nula, mas não com a mãe, pois esta ativamente se comunicava com a escola, entregava e retirava as atividades. Isso é possível inferir pois a pesquisadora foi professora da filha destes pais e visualizou na prática o maior envolvimento da mãe. Aqui retomamos novamente a discussão sobre a sobrecarga da mulher-mãe e os desafios principalmente nesse período de serem as únicas responsáveis pelos cuidados com as crianças, o ensino e a manutenção da relação com a escola, também demonstradas nas pesquisas de Borges e Cia (2021), Guizzo, Marcello e Müller (2020), Sales (2021) e Borges (2022).

Outra situação que marcou a relação entre família e escola durante esse período para uma pequena parte dos participantes foi a confusão sentida principalmente no início do ensino remoto: “Sobre minha relação com a escola, inicialmente tudo ficou muito confuso. Não sabíamos como proceder em relação a doença, ao estudo e tudo orientar a nossa criança” (PCPGF4); “Eu só no comecinho ali que eu fiquei meia perdida porque daí eu não sabia, não sabia nem que tinham criado o grupo das turmas eu não sei, eu não lembro mais eu tinha trocado de número, eu não lembro. Porque casa de ferreiro, espeto de pau, né? Eu não lembro, mas eu tinha trocado por mim. Aí eles colocaram meu marido no grupo, só que daí ele nem se tocou também que tava no grupo até eu peguei o celular dele e vi que eu falei uai mas isso daqui da escola já faz uns mês e pouco tendo aula que estava aqui né?” (PCPGF1). A confusão sentida por uma pequena parte dos participantes está

relacionada ao novo cenário da pandemia e suas consequências como o isolamento social e aulas remotas. Esse novo contexto impactou a rotina das famílias, o tempo, a dinâmica das relações entre os membros e as novas adaptações necessárias.

Diante das discussões deste indicador sobre as relações das famílias com a escola no período de ensino remoto, é possível inferir que as representações sociais das famílias sobre essa relação foram em sua maioria positivas. Os participantes evidenciam de maneira muito abrangente a comunicação ativa e efetiva com a direção escolar e as professoras, demonstram em suas falas o apoio da escola no que tange as orientações necessárias para esse processo de ensino e aprendizagem em casa, além da satisfação e gratidão pela escola. Jodelet (2017), ressalta a evolução que as representações podem ter ao longo da história a partir de circunstâncias vivenciadas, portanto, entendemos que as vivências ocasionadas pela pandemia COVID-19 pode ter modificado a relação entre família e escola principalmente no que tange a comunicação entre elas.

5.3 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DAS CRIANÇAS NA PERCEPÇÃO DAS FAMÍLIAS

O objetivo deste indicador é mostrar as manifestações de desenvolvimento cognitivo das crianças na percepção das famílias. Aqui entendemos desenvolvimento de acordo com Bronfenbrenner (2011), sendo mudanças duradoras na maneira como a pessoa percebe e lida com seu ambiente, a qual passa a desenvolver concepções ampliadas de seu entorno e se sente capaz de se envolver em propostas que sustentem aquele ambiente em sua complexidade. No quadro 11 é possível observar duas categorias, sendo um referente aos efeitos negativos e um dos reflexos positivos para o desenvolvimento das crianças.

QUADRO 11 – TEMÁTICAS, FREQUÊNCIAS E CATEGORIAS DO TERCEIRO INDICADOR

INDICADOR: DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DAS CRIANÇAS NA PERCEPÇÃO DAS FAMÍLIAS		
Temáticas identificadas nas unidades de registro e de contexto	**Freq.**	**Categorias**

Falta de qualidade das aulas remotas, falta de preparo, improvisação, cansativas, exaustivas, desmotivação e desinteresse das crianças, conteúdo empobrecido e dificuldades de acesso. Dependência da família exclusivamente para a aprendizagem, falta de tempo, recursos. Nível de conhecimento dos pais. Falta de disciplina. Estresse parental. Pressão externa. Cobrança, descrença, culpa, responsabilidade e vergonha. Comprometimento devido à fase de alfabetização. Impedimentos: falta de concentração e disciplina. Rendimento escolar abaixo do esperado e insatisfação com o ensino. Necessidade de socialização e interação. Dificuldades emocionais. Excesso de tempo dentro de casa, restrição de atividades físicas.	47	EFEITOS NEGATIVOS DECORRENTES DE DIFICULDADES NA QUALIDADE DAS AULAS REMOTAS, NA FAMÍLIA, NA APRENDIZAGEM E ESPECÍFICAS DO ISOLAMENTO SOCIAL
Aprendizado e desenvolvimento na leitura e escrita durante o ensino remoto. Progresso acadêmico depois do ensino remoto. Adaptação e socialização. Interesse do estudante; Necessidade de adaptação positiva: rotina em casa. Interesse familiar, interação pais-filhos. Responsabilidade compartilhada com pessoas da família; Suporte familiar. Admiração dos professores, orgulho do filho. Vocação profissional, referência familiar. Interesse do estudante – preferências pessoais e entretenimento. Alivio, lazer e socialização. Boa qualidade das aulas remotas: didática, interesse do estudante, diversidade de canais e facilidade de acesso.	32	REFLEXOS POSITIVOS NO DESEMPENHO ACADÊMICO QUE DECORREM DO ENVOLVIMENTO FAMILIAR E DA QUALIDADE DAS AULAS REMOTAS

FONTE: Elaborado por Gasparin e Asinelli-Luz (2023).

O indicador referente ao desenvolvimento cognitivo das crianças, conforme percebido pelas famílias, integra um objetivo específico desta pesquisa e se apresenta em duas categorias principais. A primeira categoria aborda os efeitos negativos decorrentes de dificuldades na qualidade das aulas remotas, nos contextos familiares e na aprendizagem, bem como questões relacionadas ao isolamento social, contabilizando 47 menções. A segunda categoria diz respeito aos reflexos positivos no desempenho acadêmico, resultantes do envolvimento da família e da qualidade das aulas remotas, com um total de 32 menções. Antes de adentrar na exploração detalhada dessas categorias nas próximas seções, já é possível observar a partir dos

dados diversas temáticas que adiantam as ambivalências de experiências, destacando tanto aspectos negativos quanto positivos, percebidos pelas famílias. Ressaltamos que, quantitativamente, aspectos negativos superaram os positivos.

5.3.1. Efeitos negativos decorrentes de dificuldades na qualidade das aulas remotas, na família, na aprendizagem e específicas do isolamento social

Esta categoria apresentou uma frequência alta (47), até mesmo em relação a todas as temáticas abordadas na pesquisa, evidenciando muitos efeitos negativos decorrentes de uma série de questões como: a falta de qualidade das aulas remotas, dificuldades próprias das famílias, a própria aprendizagem das crianças e situações específicas em relação ao isolamento social. No que se refere às aulas remotas (elaboradas e preparadas pelos diferentes departamentos da SME), os participantes expressam: “Muitas vezes foram cansativas, exaustivas e com algumas atividades com irmão e ele sendo filho único tivemos dificuldades” (PCPGF2); “Também percebemos um desinteresse da nossa menina visto que a metodologia adotada dificultava a compreensão dos temas, mesmo revendo algumas aulas” (PCP3); “Apenas a qualidade do ensino disponibilizado pela prefeitura de Curitiba, que poderia ser maior e melhor” (PCPGF5); “[...] porque somente as aulas televisionadas deixaram a desejar [...]” (PCPGF8); “O algumas eram muito muito fraquinhas, né? Assim muito simples, né? E dava pra ver assim, principalmente no começo, né? Que foi um negócio muito improvisado assim, né? Ah, bota duas professoras lá na sala e elas vão fingir que tão dando uma aula pra uma turma de quarenta alunos ali e espero que (...)” (PCPGF5); “Eles não tiveram esse preparo (professores)” (PCPGF1); “Eles não tiveram esse preparo, então vamos, vamos, vamos fingir que as crianças tão nos assistindo aqui, vamos dar nossa aula, como a gente sempre faz e vamos esperar que elas vão entender, né? E foi um negócio, assim, meio cada dia tinha algumas aulas diferentes, né, assim, linhas do conhecimento, era a história, era geografia, era e eram aulas rápidas, né, eram aulas assim elas tinham que uma hora de duração cada uma eram duas aulas por dia era metade acho que da aula que tinha no regular. Na sala de aula. Na sala de aula, ainda mais que a criança ela podia pular, né? Então, a (nome suprimido), ela, enquanto ficava o tempo de fazer exercício, ela lá e pulava. Então tem criança que conseguia de repente pelo YouTube eh deixar mais acelerado, né? Eh e

realmente alguns pais conseguiam, né? Uma aula ou outra, acompanhar ali, né? Tá junto, né é cobrar o exercício. Né, mas o no comecinho mesmo. Eu acho. Que perdeu-se muita matéria" (PCPGF5); "É eu acompanhei todos, todos, todos, todos (expressão de cansada) porque eu estava em casa, então eu sentava lá e falo, embora a gente vai ver a aula, é e eu achei muito assim para mim foi muito estressante. Eu pensei que nem ela queria mais ver aula, porque é muito diferente, né?" (PCPGF1); "Mas é igual eu falei, tinha dia que eu chegava porque chegou uma época que ela só queria registrar a data, a disciplina, o assunto e nome da professora só. Aí eu falava pra ela, mãe, mas daí ela me contava aula inteira, mas ela não tinha paciência de pôr no papel. Ela não fazia um resumindo o que ela tinha. Na época você era a Professora dela né (rindo e apontando para a pesquisadora)" (PCPGF8); "[...] Porque além dela assistir aquelas. Aquelas aulas, elas não acharam interessante [...] Então foi o que ela falou, talvez aquelas aulas ficaram maçante pra eles, porque depois" (PCPGF8); "Às vezes não aparecia a bendita da aula" (PCPGF1); " [...] Mas eram eh a gente vê assim, né? Que acabava algumas coisas sendo muito simples, né? E outras geram um pouco mais difíceis aí, acabava indo errado ou sem responder" (PCPGF5).

Diante das narrativas dos participantes é possível observar a recorrente menção da falta de qualidade das aulas, falta de preparo (inicial) dos professores, improvisação, conteúdo empobrecido, dificuldades de acesso, além das aulas serem cansativas, exaustivas causando desmotivação e desinteresse das crianças. Na concepção da Teoria Bioecológica do desenvolvimento humano, que embasa esta pesquisa, os relatos permitem inferir que não houve desenvolvimento cognitivo neste contexto relatado.

Guizzo, Marcello e Muller (2020), fazem uma discussão importante em relação a tecnologia em tempos de pandemia:

> Em tempos de pandemia, os procedimentos tecnológicos têm provocado alterações e produzido reajustes de relações entre professoras e crianças, entre crianças e responsáveis e entre responsáveis e professoras. A mediação propiciada pelas tecnologias emerge, então, como um esforço para que os laços sejam mantidos e parece, pois, buscar naturalizar e fortalecer, na qualidade de estratégia que é, os usos da tecnologia como *facilitadores* (da aprendizagem, das relações interpessoais) e não como práticas excludentes e desiguais [...] (Guizzo; Marcello; Müller, 2020, p. 6).

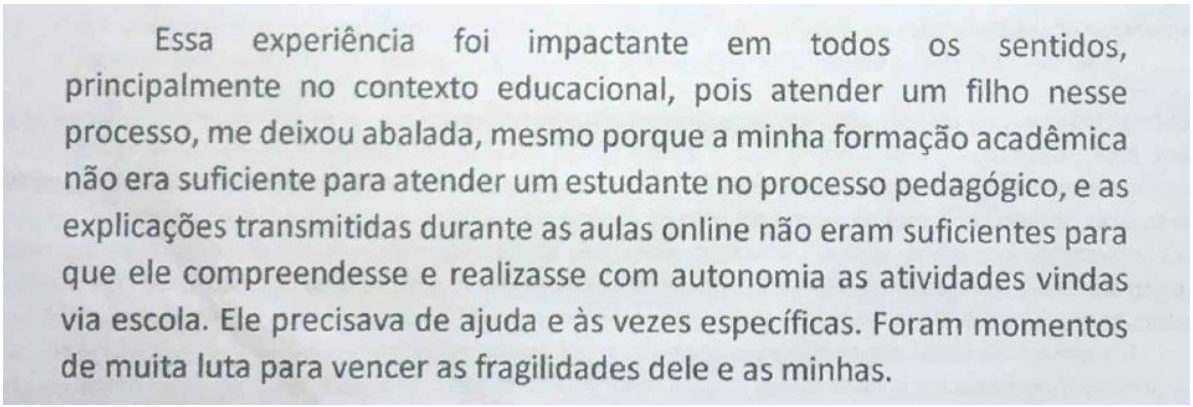
Os autores apresentam os procedimentos tecnológicos (transições ecológicas) como aqueles que mais provocaram alterações nas relações entre

professores e crianças, crianças e responsáveis e estes com as professoras, pois buscou-se naturalizar e fortalecer o uso das tecnologias para facilitar a aprendizagem, porém sem olhar para a exclusão e as desigualdades que estas poderiam gerar. Acrescentamos que as desigualdades aqui apresentadas não são somente as sociais, mas de aprendizagem também. Nesta pesquisa em especial, as narrativas dos participantes demonstram o grande desafio, de olhar para si próprio nesse processo e refletir sobre as próprias dificuldades relacionadas a concentração e atenção, percebendo o quão difícil estava sendo para as suas crianças acompanharem as aulas remotas.

Outro fator que dificultou o desenvolvimento das crianças na percepção das famílias estava relacionado as dificuldades dos pais/responsáveis: “Eu creio que a aprendizagens das crianças nesse período de ensino remoto, dependeu muito mais das famílias, do que da escola em si, porquê a escola fez a sua parte com materiais aulas on-line, por parte da prefeitura de Curitiba, vídeos, grupos no WhatsApp” (PCPGF1); “Mais se as famílias não se organizassem, em relação ao tempo de estudo, lugar tranquilo para a criança estudar, tempo para auxiliar a mesma, acesso a internet para pesquisas, aulas fora do horário, disponível pela Tv, nível de conhecimento dos pais são muitos fatores que podem ter facilitado ou não a aprendizagem das crianças” (PCPGF1); “[...] principalmente quando os pais trabalham e não conseguem dar a mesma atenção que a professora daria em sala de aula” (PCPGF8); “[...] infelizmente, nem todas as famílias possuem tempo disponível para passar uma aula inteira revendo com o seu filho e muitas vezes, mesmo tendo tempo, nem todas possuem conhecimentos do assunto para ensinar ao filho o que está se pedindo na aula online” (PCPGF8); “É difícil porque assim, a criança não tem disciplina pra isso, ele não está. Eu falava, eu não vou estudar, não faço um um curso EAD é porque precisa de muita disciplina e eu não me sentia disciplinada pra isso. Como que eu ia cobrar isso da minha filha? Se nem eu sabia fazer [...]” (PCPGF8); “Eu, talvez eh foi o que ela falou né? De exigir muito. Eu além das aulas, foram cadernos e cadernos de caligrafia que eu passei pra (nome suprimido)” (PCPGF8); “Aí a gente pegou teve que ir lá e fazer maratona lá pra dar conta de acompanhar as aulas colocar tudo em dia né? A gente foi lá e mas foi só no começo aí depois ele foi embora” (PCPGF1); “ [...] porque em alguns momentos eu deixei ela muito à vontade, porque nem eu estava aguentando, né? Então tinha vezes que ela fazia. Tinha vezes que não fazia. Tinha vezes que assistia. Tinha vezes que eu assistia com ela e tinha vezes que

a gente largava o barco e dizia, nem sei se eu vou estar vivo daqui uma semana daqui um mês, né? Eu mesmo eu peguei covid três vezes, então a gente ficou nessa, né? E foi levando como foi dando, né?" (PCPGF4); "Meu marido ele sabe escrever o nome, né? Ele só sabe escrever o nome, ele não lê, então eu, eu, eu e eu" (PCPGF1); "Acho que não deveria ter exigido tanto do (nome suprimido) porque eu acho que eh achava que ia ser tomado isso de alguma forma ou alguma forma ia ser feito pra pra né? [...] Até no tempo assim a gente tava em luto, a gente eh não se deixou o luto por causa disso, entende? Era as vezes ele chorava, esperneava que não queria mais fazer, tava cansado, eu acordava ele. Eu e meu marido então foi assim algo que eu acho que se eu pudesse voltar atrás eu teria pego mais leve. Sabe? Se eu pudesse ter voltado atrás eh ele aprendeu muito claro mas assim teve algumas matérias que eu acho que eh ficou a desejar, né? Até pros professores eram muito tudo muito novo. Algumas matérias na TV" (PCPGF2).

FIGURA 17 - TRECHO DA CARTA ESCRITA PELA PARTICIPANTE PCP12



Essa experiência foi impactante em todos os sentidos, principalmente no contexto educacional, pois atender um filho nesse processo, me deixou abalada, mesmo porque a minha formação acadêmica não era suficiente para atender um estudante no processo pedagógico, e as explicações transmitidas durante as aulas online não eram suficientes para que ele compreendesse e realizasse com autonomia as atividades vindas via escola. Ele precisava de ajuda e às vezes específicas. Foram momentos de muita luta para vencer as fragilidades dele e as minhas.

FONTE: Carta escrita pelo participante PCP12 (2023).

São notáveis as dificuldades encontradas, principalmente na dependência da família, exclusivamente para o auxílio nas atividades remotas (tanto nas aulas, quanto nas atividades impressas enviadas pela escola), pela falta de tempo, recursos e disciplina, além do nível de conhecimento dos pais para auxiliarem em questões específicas, como relatado pela participante PCP12. Outras questões de destaque são o estresse parental, pressão externa, cobranças em excesso, descrença, culpa e responsabilidade.

Concordamos com Lunardi *et. al*., (2021), em relação ao equilíbrio entre as responsabilidades e a limitação de tempo das famílias nesse processo.

> A ocorrência de fechamento de escolas e a prática do ensino remoto apresentaram uma luta para equilibrar responsabilidades concorrentes com os recursos limitados de tempo e energia. A organização do tempo do cotidiano familiar tornou-se tarefa de difícil conciliação, visto que todos os membros da família passaram a realizar suas demandas de trabalho e estudos num único ambiente, que por vezes os horários podem colidir aos interesses e obrigações individuais (Lunardi *et. al*., 2021, p. 14).

A citação de Lunardi *et. al*. exemplifica um contexto pouco comum na escolarização presencial, em tempos de não pandemia, um mesossistema constituído pelos microssistemas família e escola acrescido do exossistema de trabalho de um ou de ambos os familiares (mãe e pai) e com efeito negativo ao desenvolvimento humano de crianças e adolescentes. Isto é, durante a pandemia, houve momentos em que a escola, o ambiente familiar e de trabalho dos genitores ou de algum deles acontecia de forma concomitante, no mesmo espaço da casa, possivelmente dificultando os processos proximais específicos de cada microssistema.

Os efeitos negativos também estavam relacionados a questões de aprendizagem das crianças nesse período, com destaque para a fase de alfabetização: “Com certeza durante esse período o aprendizado foi comprometido. Outro fator relevante foi a pouca idade (7 anos)” (PCP3); “Quanto ao aprendizado, confesso que foi bem foi bem difícil e exaustivo pelo fato das crianças estarem no período de alfabetização tive muitas dúvidas e dificuldades nesse processo [...]” (PCPGF4); “Nem sabiam, né? Porque eles estavam pelo menos a (nome suprimido). Ela estava bem na época de aprender, escrever ela: Mas como é que eu escrevo? Aí eu tinha que ditar letra por letra depois ir juntando” (PCPGF4). Questões relacionadas a falta de concentração e disciplina também foram apontadas: “Nessa época começamos a perceber que o (nome suprimido) não assistia as aulas direito, sempre achava alguma distração e acabava não acompanhando” (PCP7); “Na minha opinião, para se estudar a distância, precisa primeiramente de muita disciplina e concentração, o que dificilmente se conseguiria com uma criança de sete ou oito anos, como foi no caso com a minha filha [...]” (PCPGF8); “[...] Uma criança colocaram na frente da TV e ficar ali prestando atenção [...]” (PCPGF1).

Já o aprendizado não alcançado ou satisfatório também foi evidenciado: “De certo modo percebemos um aprendizado lento e vagaroso, muito diferente daquele que seria alcançado nas aulas presenciais” (PCP3); “E no caso da minha filha sentimos muito que o aprendizado não foi o mesmo que a professora ensinaria” (PCPGF5); “O resultado do aprendizado apenas pelo remoto, ao meu ver, não teve

um bom resultado. Mesmo nós famílias ajudando (e muito) em casa, o rendimento não foi o mesmo que seria em sala presencial. As crianças que conseguiram aprender, foi com muito esforço das famílias [...]" (PCPGF8). Interessante ressaltar que o clima de não aprendizagem no contexto familiar em tempos de pandemia, de certa maneira, acaba por valorizar o papel da professora/do professor no desenvolvimento cognitivo (aprendizagem) das crianças. Mesmo as famílias se esforçando muito para ajudar, reconhecem que a aprendizagem de seus filhos não tem a mesma qualidade das aulas presenciais, na escola, com as professoras/os professores.

Os desafios com as dificuldades no processo de aprendizagem se estenderam na visão de alguns participantes para além do ensino remoto: "Quando as aulas voltaram presencialmente, tivemos novos desafios. Era muita ansiedade pra ir pra escola fazer novos amigos, um novo ambiente, era bem difícil controlar e bem nesse período, (nome suprimido) passou por uma equipe de psicólogos que atestaram TDAH – Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e vimos que é devido o transtorno que (nome suprimido) tem tantas situações desafiadoras, para todos que convivem com ele" (PCP7).

O participante PCPGF5 apresenta uma crítica em relação às crianças já alfabetizadas no retorno às aulas presenciais: "Porém mais uma vez sentimos que o trabalho com os alunos que já estavam alfabetizados foi fraco, e ainda sentimos que ficou uma lacuna no aprendizado, como um todo" (PCPGF5). A partir dos relatos dos participantes é possível compreender que as principais dificuldades relacionadas aos processos de desenvolvimento das crianças estiveram relacionadas à fase de alfabetização, dado que as crianças que atualmente estão no 5° ano (2023), estavam no 2° ano do ensino fundamental no ano de 2020 – início do ensino remoto. As crianças no processo de alfabetização apresentam muitas dúvidas na escrita e na leitura, demandando um trabalho maior de professores, o qual foi estendido para os pais. Nessa fase, ainda, é perceptível a pouca autonomia das crianças decorrente do próprio processo de aprendizado e da pouca atenção em propostas prolongadas. Quando associadas a transtornos neurobiológicos como no caso do TDAH, citado pela participante PCP7, outros desafios são encontrados como a inquietação, impulsividade, irritabilidade, entre outros.

Aqui é importante retomar um dos pilares do modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2011) para falar de desenvolvimento humano (PPCT), relacionando

com o momento vivido pelas famílias. O P*rocesso* está intimamente relacionado aos processos proximais, os quais são aqueles que possibilitam o estabelecimento de interações que vão aumentando progressivamente sua complexidade, ocorrendo entre um organismo humano com outras pessoas, objetos, situações de seu ambiente imediato. Todos os envolvidos nesse processo são ativos e tem a potência de se estimularem mutuamente. Os padrões duradouros desses processos (processos proximais) são promotores do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011). Podemos relacionar que as experiências desafiadoras com o processo de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto apresentam a possibilidade de um aprendizado de novas habilidades, as quais estariam relacionadas ao uso das tecnologias, do desenvolvimento da autonomia e da necessidade de adaptação, por mais que tenham sido visualizados como negativos para as famílias.

Com uma frequência menor dentro da categoria, os participantes também citaram dificuldades decorrentes das consequências do isolamento social como: “Vejo que as crianças precisam socializar, interagir e que esse período fez falta e vai fazer em suas vidas” (PCPGF2); “Eles tinham que ter a integração social, os amigos, né? Tudo. Mas teve que ser. [...]” (PCPGF2); “Nessa idade, a criança necessita de contato com outras crianças, tanto no brincar, como no estudar, interagir, trocar ideias (figurinhas) o que foi impossível no ensino remoto, dessa forma, tornando inviável e quase impossível [...]” (PCPGF8); “[...] Mas o mais difícil foi que a ela ficar sozinha ela meio que desenvolveu síndrome do pânico. Porque ficar em casa sozinho fechado em quatro paredes assistindo TV e aula não era assim (risos) não era nada muito animado pra eles né? Então foi complicado essa parte” (PCPGF8); “Porque toda essa pressão nesse momento imagina, a criança ali dentro de casa?” (PCPGF1). A necessidade de socialização e interação foram apontadas pelas famílias, indicando que o isolamento social ocasionou o excesso de tempo dentro de casa, restrição de atividades físicas, gerando significativos prejuízos emocionais para crianças. Concordamos com Fonseca, Sganzerla e Enéas (2020), ao apontarem os vários fatores estressantes para as crianças.

> O período de isolamento social, necessário em um primeiro momento, caracterizou-se por vários fatores estressores para as crianças, tais como manejo do tédio ou da monotonia, desapontamento, falta de contato face a face com colegas, amigos e professores, espaço eventualmente mais reduzido em casa, com diminuição do gasto energético físico-motor, além da maior demanda de gerenciamento e de autorregulação de novos sentimentos

> delas mesmas e de seus pais, com perdas financeiras e laborais durante o *lockdown* (Fonseca; Sganzerla; Enéas, 2020, p.32).

Destacamos a necessidade que as famílias e crianças precisaram enfrentar justamente na autorregulação de novos sentimentos diante de todos os eventos negativos vivenciados, demonstrando a capacidade de se adequar à nova realidade. O comentário sobre a socialização necessária e presente nas escolas nos remete a pensar sobre a *Homeschooling,* uma prática não legalizada no Brasil, não objeto desta dissertação e carente de pesquisas a respeito do desenvolvimento humano.

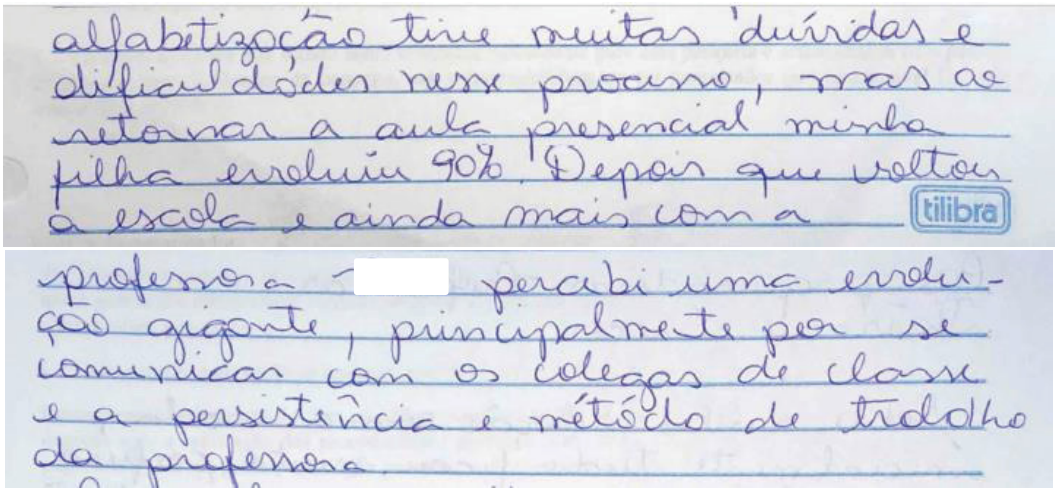
Finalizamos este tópico com destaque para o que os autores Guizzo, Marcello e Muller (2020) sinalizam para a criação de rotinas, mas que a forma como os sujeitos têm lidado está muito mais relacionada à flexibilização, a outros tipos de linguagens e temporalidades. As rotinas corresponderiam aos processos proximais. Um deles poderia ser a naturalização das relações do mesossistema família e escola para as atitudes educativas (Souza, 2017).

5.3.2. Reflexos positivos no desempenho acadêmico que decorrem do envolvimento familiar e da qualidade das aulas remotas

Os/As participantes também manifestam por meio de uma frequência representativa os reflexos positivos no desempenho acadêmico das crianças, principalmente em relação a leitura e escrita, tanto durante como depois do ensino remoto: “Eu percebi que minha filha aprendeu e se desenvolveu bem, ela saiu da escola já no segundo ano, sabia ler e escrever em caixa alta, em casa conseguimos aprimorar a letra cursiva” (PCPGF1); “Durante o ensino remoto meu filho aprendeu e compreendeu muita coisa, aprendeu a ler e a escrita melhorou” (PCP6); “Pra mim foi a escrita. Escrita e a leitura. Foi muito visível” (PCPGF2); “Entanto, ela aprendeu ler no primeiro ano, né? E no segundo ano ela já fazia algumas coisas de letra cursiva aí veio essa pandemia ela estava no terceiro e ela sim ela desenvolveu a letra cursiva dela que hoje a professora dela fala que a letra da (nome suprimido) é mais bonita que a minha e mesmo assim ela insiste em fazer caligrafia ainda é porque ela gosta. Então, assim, tem que o aluno tem que gostar também. E ela faz caligrafia, ela fez muita caligrafia. [...] Então, assim, ela preferia fazer uma caligrafia do que ela foi lá assistindo as aulas. Mas ela fez, eu não exigi assim, você tem que fazer, mas ela

passar, ela pedia às vezes ou às vezes eu passar, filha, vamos fazer uma caligrafia hoje? Ela fazia. E eu percebi o interesse dela em aprender" (PCPGF8); "Depois do ensino remoto, sem dúvida, o ambiente escolar com professores, coleguinhas, sala de aula, aos poucos foi retomando a rotina da vida estudantil e naturalmente o aprendizado está sendo alcançado" (PCP3); "Após a pandemia ele ficou extremamente feliz ao rever as professoras e coleguinhas. O aprendizado só tem melhorado dia após dia [...]" (PCP6).

FIGURA 18 - TRECHO DA CARTA ESCRITA PELA PARTICIPANTE PCPGF4



FONTE: Carta escrita pelo participante PCPGF4 (2023).

Com base nos relatos das famílias, é evidente que, para além das dificuldades e obstáculos considerados negativos, houve processos de desenvolvimento nas crianças. Nós compreendemos que, mesmo diante das mudanças no ensino, no contato com outras crianças e nas restrições impostas pela pandemia, os lares ofereceram um ambiente propício que estimulou as crianças a se envolverem em diferentes atividades (Bronfenbrenner, 2011). Isso também foi observado pelas famílias no retorno ao ensino presencial, como bem destacado pela participante PCPGF4, relatando que percebeu uma evolução muito grande nas questões relacionadas a comunicação e metodologia de trabalho da professora.

É possível observar que o desenvolvimento e progresso acadêmico das crianças na percepção das famílias são decorrentes do próprio envolvimento familiar, como pode ser observado nos relatos: "Também tinha as aulas remotas no YouTube ou na Televisão. Tudo esse plano foi necessário e de extrema importância para o

aprendizado dos nossos filhos" (PCP6); "Nós tínhamos uma rotina de estudos em casa, embora não foi nada fácil no começo ele achava que estava de férias e era uma guerra choro e estresse. Mas conversamos e ele compreendeu que aquela era a forma necessária para aquele momento" (PCP6); "Interagindo com aluna sobre os assuntos houve mais interesse da participação da aluna e os pais" (PCP9); "Até mesmo na educação melhorou muito o interesse da aluna e os pais" (PCP9); "Mas no decorrer do ano, percebemos que, com a ajuda em praticamente todos os horários do dia, por telefone foi ficando mais fácil" (PCP10); "No caso a minha mãe mora no mesmo terreno, então em alguns momentos que eu estava lá, né? Muito desesperada eu dizia, mãe, olha ali a (nome suprimido), né? Dá um apoio e pega no pé [...]" (PCPGF4); "A minha sogra, que mora no mesmo terreno, então assim, comida, essas coisas assim, ela meio que segurava as pontas e o meu filho, que na época estava na faculdade, na federal. Aí ele acabou trancando a matrícula, então ele dava suporte nas aulas da (nome suprimido), tipo, ela assiste as aulas [...]" (PCPGF8); "No meu caso a minha esposa ficou de home-office, então ela até acompanhava assim as aulas das duas ali né? Mas assim até que pra (nome suprimido), que era do Pré eram aulas muito simples, não precisava, ela não era alfabetizada, né? Então, ela só assistia realmente lá e acompanhava, né? E a (nome suprimido) até que conseguia assim já fazer os exercícios por conta, né? [...] Mas pelo menos assim, as fichas, né? Ao que a escola imprimia foi uma ajuda boa, né? Isso né? Elas conseguiam fazer assim, né? Aqueles aquelas atividades lá, né? Daí eu lembro que a (nome suprimido) fazia uma coisa de colagem, a (nome suprimido) fazia lá os exercícios de matemática. Então não foi assim tão, né pra nós assim não foi tão difícil assim, né? [...]" (PCPGF5); "Bom eu já admirava as professoras né? Minha mãe era pedagoga então admirei mais ainda. Mas assim eu acho que eu sinto orgulho e isso foi uma pauta que eu acho que eu deveria ter pego mais leve, mas não me arrependo de ter feito as lições com ele, porque eu via a evolução dele, entende evolução gradativamente que ele teve. Então isso foi legal, foi bacana sim porque a gente opa que deu certo, né? Foi de uma maneira que ninguém queria que fosse, né?" (PCPGF2). A necessidade de adaptação positiva pelas famílias como a rotina em casa, interesse, suporte e referência familiar, bem como a interação entre pais e filhos, e as responsabilidades compartilhadas como outras pessoas da família, contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento das crianças.

Dessen e Braz (2005) fazem uma reflexão importante e que pode ser discutida nesse contexto vivenciado pelas famílias, que é a ambivalência da mulher em relação

ao seu papel de mãe e profissional, que tem provocado mudanças nas relações maritais e parentais, principalmente em uma maior valorização do papel dos avós e irmãos como aqueles que dão suporte social no contexto familiar. Essa ambivalência apareceu de forma significativa no relato dos participantes. As autoras ainda destacam que essas mudanças resultaram em transformações também no papel das crianças dentro de suas famílias, exigindo maior independência e aplicação de competências técnicas em seu cotidiano (Dessen; Braz, 2005).

Já Szymanski (2004), apresenta uma discussão importante em relação as práticas familiares com crianças e adolescentes que podem se constituir em atos educativos.

> Práticas educativas são aqui entendidas como expressão da solicitude nas ações contínuas e habituais realizadas pela família ao longo das trocas intersubjetivas, com o sentido de possibilitar aos membros mais jovens a construção e apropriação de saberes, práticas e hábitos sociais, trazendo em seu interior, uma compreensão e uma proposta de ser-no-mundo com o outro. Isto inclui o processo reflexivo de desenvolvimento pessoal de todos os membros da família (Szymanski, 2004, p. 12).

A autora destaca que as ações de solicitude da família, composta por todos os seus membros, em relação às trocas entre eles, tem a potência de construir saberes, práticas e hábitos sociais. Esse exercício de envolvimento com as propostas escolares, de criação de rotinas, as atitudes educativas na perspectiva de Souza (2017), de participação de irmãos e avós, apresentam um impacto muito positivo para o desenvolvimento pessoal, não somente das crianças, mas de todos os envolvidos.

Nonato, Yunes e Nascimento (2021) comentam que esse momento histórico vivenciado pelas famílias e suas crianças são oportunidades únicas de interação construtiva, envolvimento, proteção e participação ativa no desenvolvimento delas. Questões relacionadas aos interesses e preferências pessoais das crianças também apareceram nos relatos e evidenciam que contribuíram para o processo de desenvolvimento, assim como atividades de lazer e socialização durante e após o ensino remoto foram importantes e positivas para incentivar o desenvolvimento: “[...] ela gostava mais de assistir outros canais, tipo a aquele *National Geographic* ela gostava de assistir aquilo, mas outros programas de TV que ensinavam outras coisas diferentes” (PCPGF8); “(nome suprimido) ela a irmã dela gosta muito de bicho, né? Tem 15 cachorro em casa, né? E então ela pega muita referência da irmã dela. E como eu sou formada ela diz: eu vou fazer faculdade. Então, desde os cinco anos ela já pega essa referência. Ah, eu vou fazer veterinária por causa da minha irmã. E daí

as duas querem fazer medicina veterinária. Elas tão lá guardando dinheiro. (participante PCPFG8 interrompeu - A minha quer). Então, ela já tem muito isso. Aí então ela ia muito abrir pras aulas que tinha animais, falava de bicho. E agora também esses dias eu tava lá mexendo no computador e eu percebi ela mexendo na televisão: Mãe qual que é aquele canal que fala dos bicho? Ela colocou um documentário na Netflix, eu achei muito engraçado, porque tem milhões de desenho, milhões de filme, milhões de série, ela me colocou um documentário sobre animais marinhos e eu, caramba, tipo, e bem indo por esse eu nunca, né? [...] E agora ela tá com isso, desde os cinco anos ela fala, eu vou fazer medicina veterinária e eu achei legal isso, daí ela pega as séries, então ela ia muito pras aulas de biologia, de ciência. Porque quando eu falava dos animais" (PCPGF4); "[...] aí começaram a brincar, todo dia tinha pelo menos uma hora de brincadeira no quintal.[...] Aí graças a Deus, no início de 2021, voltou a aula uma semana, separou grupo A e B, ela ficou no grupo A, ficou uma semana de aula. Essa uma semana de aula, valeu por 2020 inteiro, ela descarregou aquela tensão sabe. Mas já ajudou um pouco e daí já tinha crescido mais um pouquinho, ajudou mas foi complicado [...]" (PCPGF8); "Na nossa rua de casa, a gente tem um diferencial que a gente mora num bairro que é que é bem tranquilo, então a nossa rua também é bem tranquila e tinha outras crianças. Então, durante a pandemia, a gente deixava as crianças brincar na rua, gente, porque não tem como manter uma criança fechada, é cruel, né? Então a gente a gente deixava eles brincar na rua, então quando não tava naquela fase crítica assim, eles brincavam na rua, andavam de bicicleta, pulavam, nossa rua tem esse diferencial que eles fazem isso até hoje. Chega da escola às vezes, eles já tão lá até porque ajudou aliviar também, né?" (PCPGF1).

Anteriormente, discutimos um dos pilares do modelo bioecológico de Bronfenbrenner, o *Processo*, mas agora, nos deteremos em discutir sobre o *Contexto* vivenciado pelas famílias e crianças. Para Bronfenbrenner (2011), o *Contexto* se refere ao meio ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde acontecem os processos de desenvolvimento. Os ambientes podem ser os mais imediatos, como também os mais distantes em que a pessoa nunca esteve. Neste caso, o contexto mais imediato das crianças é o microssistema, ou seja, é a sua casa. É nesse espaço que visualizamos os processos proximais a partir das narrativas das famílias, ou seja, as interações das crianças com outros membros familiares e suas influencias, e também com outras crianças, com conteúdo e temas de interesse. Um outro contexto

citado pelas famílias é a escola. A interação entre esses dois espaços como já discutido se constitui o mesossistema.

Portanto, as famílias evidenciam em suas narrativas o desenvolvimento das crianças. No que tange a dimensão cognitiva, ela está conectada às interações estabelecidas entre os membros da família e entre ambientes como a rua de casa e a escola. A perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (2011), concebe o desenvolvimento justamente pelas trocas entre a *Pessoa* (outro pilar do modelo) e suas características com o seu *Contexto*. Nesse sentido, o autor destaca que a pessoa que está em desenvolvimento se modifica ao entrar em contato com os diversos contextos e também é modificado e afetado pelos contextos que participa, em um processo chamado de interação bidirecional (Bronfenbrenner, 2011).

No que se refere a qualidade das aulas remotas, os participantes destacam: “Vi o quanto a qualidade era melhor e no ano de 2021 procurei a Escola Municipal (nome suprimido) e consegui uma vaga para o (nome suprimido)” (PCP7); “Nas aulas da Rede, o (nome suprimido) acompanhava com muito mais interesse, pois as aulas eram mais curtas, didáticas e interessantes” (PCP7); “Por outro lado assim eh eu até vi algumas aulas com elas assim e eu até achava algumas delas bem feitas, tudo, né” (PCPGF5), consideram que as aulas propostas pela SME apresentavam qualidade, contribuindo para o desenvolvimento, demonstrando que a falta de qualidade anteriormente apontada não representa a totalidade das percepções das famílias.

A participante PCPGF8 fala da diversidade de canais: “Então eram todos alunos que as vezes tinham acesso ao YouTube porque tinha vários canais, né? Foi muito bem lembrado isso, tinham vários canais que a criança poderia assistir vários meios vocês mandavam pra gente então tinha outras opções” (PCPGF8); “Até então falta de opção pra assistir a aula não foi?” (PCPGF8) e a facilidade de acesso (com a disponibilização dos links pelos professores nos grupos de WhatsApp): “Já facilitava bastante (o envio dos links pelas professoras no grupo de WhatsApp)” (PCPGF8).

A ambivalência entre os fatores negativos e positivos para o desenvolvimento das crianças foi apontada pelos participantes quase que com a mesma intensidade, sendo duas condições que aconteceram simultaneamente. Nesse sentido, entendemos que os sentimentos conflitantes que aparecem nas dificuldades encontradas nesse processo e os sentimentos de dever cumprido e suporte estiveram presentes no mesmo tempo e espaço.

O princípio dialógico é um dos operadores do pensamento complexo e tem como pressuposto a tensão entre dois princípios ou noções que são antagônicas como compreensivas da mesma realidade, ou seja, aquilo que se apresentaria como contrário, na verdade é indispensável para compreensão de noções mais amplas (Morin; Ciurana; Motta, 2003). Ainda podemos pensar que esse princípio está intimamente relacionado a interação entre ordem e desordem, que possibilita justamente a reorganização do pensamento e do conhecimento (Dürks; Silva, 2014). Para Morin, Ciurana e Motta (2003), somos humanos em desenvolvimento.

Dessa forma, as representações sociais dos participantes demonstram as ambivalências desse processo de desenvolvimento de si mesmos como também de suas crianças. Apesar nas inúmeras dificuldades relacionadas com as aulas remotas, a própria dinâmica e limitações familiares, de aprendizagem das crianças e do isolamento social, as famílias visualizaram que com muito esforço, apoio e mudanças houve desenvolvimento das crianças.

5.4 RELACIONAMENTO COM A ESCOLA DEPOIS DAS EXPERIÊNCIAS DO ENSINO REMOTO

Retomamos as discussões sobre relacionamento com a escola, porém depois das experiências do ensino remoto. O objetivo deste indicador é analisar como as famílias estão percebendo esta relação, observando se houveram ou não mudanças, se as famílias continuam ou não satisfeitas com a comunicação, e se houve suporte familiar no retorno às aulas presenciais. No quadro 12 já é possível visualizar as temáticas presentes em cada categoria e a sua frequência:

QUADRO 12 – TEMÁTICAS, FREQUÊNCIAS E CATEGORIAS DO QUARTO INDICADOR

INDICADOR: RELACIONAMENTO COM A ESCOLA DEPOIS DAS EXPERIÊNCIAS DO ENSINO REMOTO		
Temáticas identificadas nas unidades de registro e de contexto	**Freq.**	**Categorias**

Dedicação durante o ensino remoto e falta de parâmetro de avaliação de desempenho dos estudantes no retorno às aulas presenciais; Culpabilização das famílias; Não cobrança da escola e sistema de ensino das famílias que não deram suporte às crianças; Não avanço das crianças no retorno às aulas presenciais devido a outras crianças não terem aprendido; Reprovação ou não de crianças que não aprenderam; Falta de suporte institucional (governo), comparação com a situação de violência atual; Falha do sistema. Sobrecarga emocional sem suporte; Falta de apoio, conhecimento do sistema e segurança.	15	FRUSTRAÇÃO E FALTA DE SUPORTE DO SISTEMA EDUCACIONAL
Facilidade de contato e atendimento por meio de grupo de WhatsApp, reuniões e agenda; Opção de atendimento: presencial ou online; Preferência por retorno rápido em redes sociais; Satisfação com o atendimento depois do ensino remoto; Comparação entre ensino presencial x online; Aproximação escola e família; Felicidade, proximidade social; Acolhimento; Segurança.	11	AGILIDADE NA COMUNICAÇÃO, APROXIMAÇÃO E ACOLHIMENTO DAS FAMÍLIAS NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL

FONTE: Elaborado por Gasparin e Asinelli-Luz (2023).

Os objetivos desta pesquisa também incluem analisar o relacionamento com a escola após a experiência do ensino remoto. Por meio da análise dos dados produzidos, emergiram duas categorias principais: a primeira, que evidencia a frustração e a falta de suporte do sistema educacional, mencionada 15 vezes. A segunda categoria, com 11 menções, destaca a agilidade na comunicação, a aproximação e o acolhimento das famílias durante o retorno ao ensino presencial. Essas categorias refletem as complexidades das experiências das famílias, destacando tanto a frustração relacionada ao suporte educacional e aos parâmetros de avaliação, quanto a positiva agilidade, acolhimento e aproximação no processo de retorno ao ensino presencial. Abordaremos essa discussão a seguir.

5.4.1 Frustração e falta de suporte do sistema educacional

A primeira categoria destacada por meio dos dados com uma frequência de 15 menções foi a frustração sentida e relatada principalmente pela participante PCPGF2 tanto na CP como no GF e discutida pelos demais participantes: “Mas, que

muitas crianças não fizeram, as famílias não os apoiaram e quem fez não teve nenhum diferencial como haviam falado pelo governo que seria aplicado testes" (PCPGF2); "Mas assim eu penso que eh ficou meio que algo assim você viu? Eu te falei que não era ia ser cobrado, entendeu?" (PCPGF2); "E bem no fim não foi cobrado. O governo não cobrou e nas escolas não cobraram. Entendeu? Então teve pais que nem fizeram, nem deram as caras e foi entendeu?" (PCPGF2); "Não que eu quisesse que tivessem sido rígido com quem não fez. Mas assim de alguma forma que tivesse sido realmente feito uma avaliação. Não, esse aluno vai pra essa classe, esse aluno vai pra aquela classe esse aluno já passou por tudo isso. Teve coisa que eles aprenderam que eles aprenderam nos vídeos, em aula. E estão aprendendo. Por quê? Porque os que ficaram atrasado não aprenderam, não pegaram. Por quê? Porque os pais não fizeram as aulas. Entendeu? Então eles não puderam ir pra frente por causa disso" (PCPGF2); "Algum critério pra saber como foi feito, se não foi feito, mas sei de amigas minhas, colegas da turma dele que não fizeram nenhuma lição e tão ali na mesma turma, na mesma classe e eu cobrei muito dele, sabe?" (PCPGF2); "Eu digo assim que deveria ter sido feito um método né uma prova, uma prova algo assim pra ver o nível que ele está" (PCPGF2); "Mas acho que eles não poderiam reprovar ou tipo colocar a criança em outra classe né?" (PCPGF1); "Porque reprovar é evasão. Então!" (PCPGF5); "Eu acho que não podia porque a minha cunhada, o meu sobrinho estudava aqui e ela tentou reter porque a gente não pode usar o termo reprovar, né? Ele no quinto ano e ela não conseguiu e eu aconselhei ela a não insistir tanto porque ele foi pro sexto ano sem saber ler, sem saber ler, (espanto da participante PCPGF1) sem saber escrever. [...] Ele foi pro sexto ano, ele fez o PNA (Política Nacional de Alfabetização) e aprendeu a ler, ele aprendeu a escrever, hoje ele tá no sétimo ano e assim, não foi tão traumático, mas ela era uma dessas que falaram: Ah, eu trabalho o dia todo, eu saio de casa cinco e quarenta da manhã, eu chego cansada, eu não vou ficar vendo tevê com o (nome suprimido). É. Ela falava isso. E ele foi praticamente sem saber nada. Tanto que hoje tem crianças que eu trabalho que eu te falei quarto e quinto ano eles não sabem, eles não conhecem o alfabeto. Eles não sabem escrever o próprio nome" (PCPGF8).

É possível inferir a partir dos dados apresentados que a participante PCPGF2 esperava que a escola e o sistema educacional na figura do governo cobrassem ou realizassem testes, além de monitorar a participação dos estudantes durante o ensino remoto, e que na sua percepção isso não aconteceu, sentindo-se lesada por ter

cobrado em excesso de seu filho durante esse período e que após o retorno não houve uma avaliação de desempenho.

Os dados da pesquisa "Sinopse Estatística do Questionário de Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil", referente ao município de Curitiba, revelam que apenas 1% indicou que não houve monitoramento da participação dos estudantes. Essa taxa representa uma proporção extremamente baixa em relação à falta de monitoramento da participação dos estudantes nas escolas municipais. Isso sugere que houve um acompanhamento eficaz da participação desses estudantes e, consequentemente, um envolvimento das famílias nesse processo.

Em relação ao retorno às atividades presenciais e adoção de estratégias de avaliação diagnóstica/avaliação de lacunas de aprendizagem dos alunos com adoção de atividades de reforço (1,5%), apresentou essa estratégia, indo ao encontro do relato da participante PCPGF2, que indica que não houve uma avaliação dos estudantes nesse retorno presencial. O item - Reorganização curricular com priorização de habilidades e conteúdos específicos (37,1%), foi parcialmente adotado nas escolas municipais, indicando que as crianças que apresentaram um bom desempenho acadêmico durante o ensino remoto, muito possivelmente precisaram rever habilidades e conteúdos específicos como forma de recompor as aprendizagens das demais crianças.

Observamos a representação social de culpabilização das famílias que não deram o suporte durante o ensino remoto. Famílias responsabilizando outras famílias pelo não avanço das crianças no retorno ao ensino presencial e encontrando na reprovação a ‘punição’ para as famílias e para as crianças. Retomamos a fala da participante: “[...] Teve coisa que eles aprenderam que eles aprenderam nos vídeos, em aula. E estão aprendendo. Por quê? Porque os que ficaram atrasado não aprenderam, não pegaram. Por quê? Porque os pais não fizeram as aulas. Entendeu? Então eles não puderam ir pra frente por causa disso”; “E bem no fim não foi cobrado. O governo não cobrou e nas escolas não cobraram. Entendeu? Então teve pais que nem fizeram, nem deram as caras e foi entendeu?” (PCPGF2);

Observamos ao longo dos debates, principalmente no GF que outros participantes também mencionam a não participação de outras famílias durante esse processo: “A culpa é do pai né e da mãe que não cobrou né. Mas eu acho que de alguma forma a escola cobrou da família, só que eu acho, não sei, eu teria muita vergonha se me chamassem, você com certeza você também. Se me chamasse e

falasse: olha, teu filho não fez nada! Como que tu não fez nada, tem que fazer, olha isso, aquilo eu teria muita vergonha agora se você está cobrando está cobrando, tanto faz pra ele não vai fazer" (PCPGF1); "[...] Eh porque imagina assim que se você manda o livro e cobra do pai, né? Eh o pai cobrar da criança o livro não ia dar muito certo, né? Que não tá nem aí, a maioria não tão nem aí" (PCPGF5).

Marcondes e Sigolo (2012) apresentam uma discussão sobre a exigência de equidade nas supervisões de tarefas escolares pré-estipuladas pela escola, que pode ser expandida para as representações das famílias:

> Exigir equidade nas supervisões de tarefas e só considerá-las efetivas quando atendem aos critérios pré-estipulados pela escola, ignorando, assim, as condições materiais e culturais dos diferentes grupos sociais, acentua as disparidades na aprendizagem das crianças e, por consequência, as desigualdades das famílias. Diante dessa perspectiva, torna-se possível culpar os responsáveis pelo baixo desempenho de seus filhos, uma vez que não oferecem suporte adequado às crianças (Marcondes; Sigolo, 2012, p. 97).

Quando as famílias são culpabilizadas pelo baixo desempenho das crianças, automaticamente são ignoradas as suas condições materiais e sociais, acentuando, como bem destacado por Marcondes e Sigolo (2012), as desigualdades sociais. As autoras relatam essa exigência sendo feita pela escola, mas aqui encontramos elas sendo realizadas por outras famílias, principalmente durante o ensino remoto.

Szymanski (2004) comenta que quando falamos de famílias como lócus de desenvolvimento, é necessário lembrar que elas divergem sobre concepções relacionadas a infância e que muito provavelmente possibilitarão diferentes oportunidades às crianças, pois podem não ocorrer condições de desenvolvimento da forma como gostariam de oferecer e isso está relacionado a razões internas e externas, ligadas a sistemas sociais mais próximos ou mais amplos (Szymanski, 2004).

Além da frustração pela não cobrança das famílias e das crianças que não desenvolveram as propostas durante o ensino remoto, os participantes evidenciam em suas narrativas a falta de suporte institucional tanto para o retorno ao ensino presencial, quanto para demais situações como a de violência sentida atualmente: "Eu, eu, eu vejo assim, que mesmo pós pandemia [...] hoje a gente tá nessa roda aberta aqui, mas até então a gente não teve nada, né? Não sei no município, mas no estado nós não tivemos uma psicóloga, uma psicoterapeuta, que fosse lá que fosse. Na reunião pedagógica, no início do ano, a gente não teve, né? (concordância da

PCPGF1). A gente não teve para os alunos mesmo agora que a gente está com essa situação da violência. Né? Eu até assisti o governador falando: haaa porque está tendo está tendo formação, mas está tendo onde? que eu estou em sala de aula e eu não tive nada, né? O psicólogo, psicopedagogo, uma palavra, nada. A gente está se ajudando a todo momento" (PCPGF4); "Tá tudo bem, que a gente entende que nunca aconteceu. É a primeira vez, mas aí você vai lá e só eles estão tendo um preparo, né? Aqui vocês tiveram uma capacitação agora para a violência. Não! porque hoje a minha diretora foi lá no (nome da instituição de ensino superior), que ia ter uma palestra, mas ela e nós e eu quero ver (falaram junto) mesmo pós pandemia. Eles falharam nisso, né? Nós tivemos três meses de retorno depois de um ano inteiro letivo. Agora de novo, e a gente ainda não tem, né? Eu digo pra vocês que eu estou trabalhando no 50%, né? É mesmo pandemia mesmo agora a situação de violência a gente está todo momento assim, meu Deus. O que vai acontecer, o que que está acontecendo não é o que que eu faço, que que eu posso fazer? Eu seguro um aluno, eu não seguro, eu corro, eu escondo os outros" (PCPGF4); "É muita coisa acontecendo" (PCPGF8); "É uma onda em cima da outra e nada é resolvido tudo empurrado com a barriga" (PCPGF4); "Você não tem apoio, você não tem apoio, você não tem segurança" (PCPGF8); "Sim, porque foi o que falou, ah, agora o Governador falou, ah, tão tendo apoio, tão tendo não sei o que (concordância Hm-huh). Pra mim eles não tem noção (concordância do participante PCPGF5) do que eles estavam nem governador nem secretário de educação eles jogaram lá e se vire" (PCPGF8).

O relato dos participantes nos leva a ponderar sobre outras estruturas sociais específicas que, mesmo não sendo elementos diretamente ligados ao desenvolvimento da pessoa, exercem uma influência significativa. Na perspectiva da bioecologia do desenvolvimento, o exossistema desempenha um papel crucial na interação entre família e escola, abrangendo fatores sociais da sociedade, como o mercado de trabalho, os meios de comunicação de massa, as políticas governamentais, os materiais didáticos e a rede social informal , especialmente com o advento das tecnologias, que influenciam e podem limitar o desenvolvimento das pessoas (Polonia; Senna, 2005).

Podemos visualizar que as questões políticas influenciaram de maneira significativa, impactando negativamente a vida das pessoas no contexto da pandemia. E ainda poderíamos acrescentar que as questões relacionadas a violência, citada pela participante PCPGF4, também se relaciona com políticas governamentais, redes

sociais e meios de comunicação de massa, intimamente relacionado ao macrossistema:

> O macrossistema compõe-se de modelos institucionais da cultura ou da subcultura, tais como os sistemas econômicos, sociais, educacionais, legais e políticos que se manifestam concretamente por meio dos micro, meso e exossistemas. São carregados de informações e ideologias, que, implícita ou explicitamente, atribuem significado e geram motivação a determinadas agências e redes sociais, determinando papéis e atividades. O conjunto de leis que regem os princípios educacionais, as políticas locais e nacionais, as metas sociais e econômicas, de saúde e de emprego, e todo o ideário que o acompanha, influencia nos outros sistemas envolvidos e na história no desenvolvimento de cada pessoa (Polonia; Senna, 2005, p. 203).

Neste caso, podemos fazer um paralelo com as próprias representações sociais, que estão intimamente ligadas a cultura, aos sistemas econômicos, sociais, educacionais e políticos, carregando informações e ideologias que estão sempre ativas na vida das pessoas. Portanto, aquele conhecimento dito do senso comum (Jodelet, 2001), tem influência de um conjunto de leis que regem as questões relacionadas a saúde, emprego, educação, entre outros. Visualizamos que os participantes assistem a um conjunto de informações divulgadas por meio das redes de comunicação e redes sociais de que houve/há apoio relacionado principalmente às questões de violência nas escolas, mas como relatado pela participante PCPGF8 “eles jogaram lá e se vire”. É possível retomar um dos princípios metodológicos discutido por Morin, Ciurana e Motta (2003), que é o hologramático, o qual dispõe a parte está no todo, assim como o todo está nas partes, ou seja, os autores apresentam que o indivíduo é uma parte da sociedade, assim como a sociedade também está presente em cada indivíduo, relacionando ao que foi anteriormente discutido sobre as ideologias, informações e conceitos que estão presentes na sociedade e nas pessoas ao mesmo tempo.

Já a participante PCPGF8 destaca: “[...] Assim como às vezes a escola deixa a desejar. Às vezes você pergunta alguma coisa, você pede alguma coisa, uma ajuda, alguma coisa e não te dão a mínima, né? Deixa passar mas como eu disse não é o caso daqui. Pelo menos pra mim não [...]” (PCPGF8). Aqui podemos visualizar que a participante relata sua visão enquanto professora, tendo a experiência em outras escolas e destacando que a escola deixa a desejar, principalmente quando é perguntando ou solicitado ajuda. Relata que não sente isso nesta escola, porém é o que percebe de modo geral.

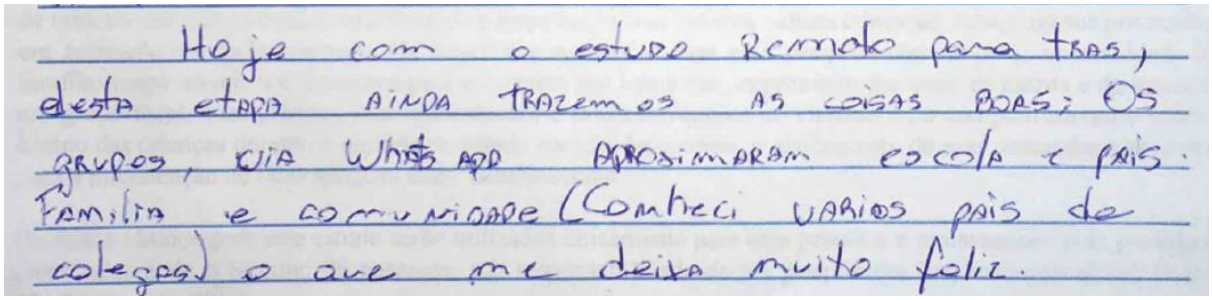
A partir dos relatos é possível identificar que a falta de suporte foi discutida apenas no GF, evidenciando que o momento de debate revelou a falha do sistema no apoio, principalmente emocional, para as famílias e mães trabalhadoras da área da educação lidarem com as experiências que tiveram durante o ensino remoto e as situações de violência. Neste contexto, compreendemos que na percepção das famílias, a escola em si não foi apontada como aquela que não apoiou, em contrapartida, é dentro da própria escola que foi promovida a escrita da carta e o grupo focal, possibilitando o debate. Percebemos que os participantes falam sempre de modo generalizado ou então, trazendo o sistema educacional e o governo para demonstrarem o não suporte, porém não incluem a escola também como a responsável em todo esse processo de criar mecanismos que favoreçam a escuta ativa e o diálogo.

5.4.2. Agilidade na comunicação, aproximação e acolhimento das famílias no retorno ao ensino presencial

As relações pós ensino remoto foram marcadas pela agilidade na comunicação proporcionada pela tecnologia, especialmente na criação dos grupos de WhatsApp das turmas: “[...] e a família e a escola se relacionam muito bem com reuniões, pela agenda e WhatsApp” (PCP6); “Eu acho assim quando elas estavam no primeiro ano no presencial era um era bom, a gente nunca foi negado o acesso nunca foi negado, mas a impressão que deu que as redes sociais você tinha um retorno mais rápido” (PCPGF8); “A minha veio pra cá no segundo ano, então o contato que eu tinha era agenda, então quando eu precisava sempre foi respondido. Problema de emergência não tive, mas as vezes que a (nome suprimido) passou mal na escola sempre foi muito rápido, me ligaram né? Eu trabalho em Piraquara, mas eu vim de carro, então era rápido, mas não tive problema assim de precisar de apoio e não ter isso, eu não tive, toda vez que eu mandei recado sempre foi respondido né? Então eu não acho que teve alguma falha assim. Hm-huh. Mesmo via agenda sempre foi muito pronto” (PCPGF4); “Os grupos continuam, né? Então até acaba tendo o grupo e mais o presencial, né? Que antes você tava restrito, de vir pra aula, né? Agora você ainda tem como vir pra escola, achar algum professor ou a diretora, ou também tem o grupo, né?” (PCPGF5).

É possível perceber que os participantes mostram a facilidade de contato e atendimento, estendendo a comunicação via agenda, além das reuniões escolares, demonstrando a satisfação em relação a essa comunicação. Outro ponto de destaque é a aproximação relatada pelos participantes: “Parece que mesmo distante tinha uma aproximação, tinha eh a gente tava mais próximo. Hm-huh (concordância). Tinha um retorno mais rápido” (PCPGF8); “Estreitou, né? Essa relação” (PCPGF1); “É, de aproximou, né? Depois que criaram os grupos, né? Das turmas, então eles ficam mais próximos mesmo distante a gente tava mais perto” (PCPGF1). Assim como no trecho da carta escrita pela participante PCP11:

FIGURA 19 - TRECHO DA CARTA ESCRITA PELA PARTICIPANTE PCP11



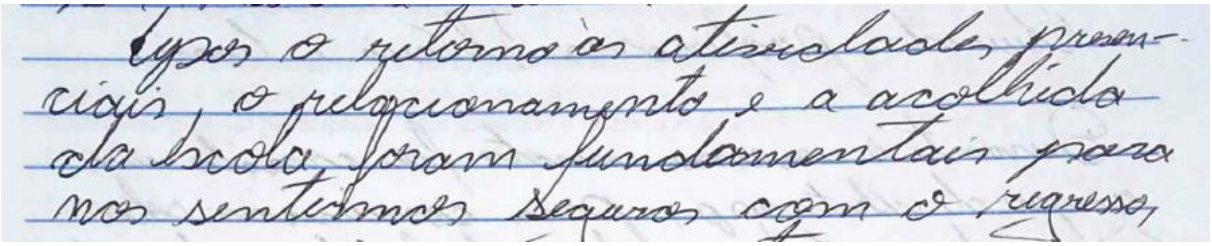
FONTE: Carta escrita pelo participante PCP11 (2023).

A aproximação proporcionada pela utilização das tecnologias durante o contexto pandêmico demonstra que houveram mudanças nas relações entre família e escola (e comunidade). As autoras Bhering e Siraj-Blatchford (1999), em seus estudos sobre comunicação entre família e escola, destacam que as formas de comunicação variam de escola para escola e de professor para professor, assim como o conteúdo dessas mensagens e a forma de abordagem utilizada. Porém, ressaltam que na maioria das vezes tinham um caráter informativo, relacionando-se à rotina do dia a dia, calendário, escolar, eventos, uniformes, regras da escola e que muito raramente falavam do desenvolvimento das crianças, ensino e aprendizagem, aspectos sociais e cognitivos. Eram contatados apenas sobre dificuldades e problemas extremos agendando um horário para reunião individual (Bhering; Siraj-Blatchford, 1999).

O participante PCPGF5 ao comparar a relação com a escola antes e depois do ensino remoto, comenta: “[...] mas acho que não mudou muito depois da pandemia” (PCPGF5). A percepção deste pai é de que não houveram mudanças, demonstrando que essa aproximação pode não ter sido sentida por todas as famílias. Por outro lado,

foi a única família que sinalizou na escrita da carta o acolhimento da escola no retorno ao ensino presencial:

FIGURA 20 - TRECHO DA CARTA ESCRITA PELO PARTICIPANTE PCPGF5



FONTE: Carta escrita pelo participante PCPGF5 (2023).

Desta forma, podemos constatar que o relacionamento das famílias com a escola após o ensino remoto é caracterizado por uma dualidade de perspectivas. Algumas famílias sentem uma ambivalência, pois percebem que a escola não cobrou o mesmo nível de envolvimento em relação às atividades remotas de outras. Além disso, destaca-se a falta de suporte institucional, especialmente no que se refere a questões emocionais. Por outro lado, também confirmam que houve uma melhoria na comunicação, resultando em uma maior proximidade e apoio por parte da escola.

5.5 AÇÕES PROPOSTAS PELAS FAMÍLIAS PARA A MANUTENÇÃO DAS RELAÇÕES PÓS PANDEMIA

O último indicador tem como principal objetivo identificar ações propostas pelas famílias para a manutenção das relações pós pandemia. O quadro abaixo sinaliza para as duas categorias identificadas e suas respectivas temáticas:

QUADRO 13 – TEMÁTICAS, FREQUÊNCIAS E CATEGORIAS DO QUINTO INDICADOR

INDICADOR: AÇÕES PROPOSTAS PELAS FAMÍLIAS PARA A MANUTENÇÃO DAS RELAÇÕES PÓS PANDEMIA		
Temáticas identificadas nas unidades de registro e de contexto	**Freq.**	**Categorias**
Valorização da privacidade, respeito ao espaço do outro, resolução de assuntos diretamente com a escola. Participação em grupos: desvio de tema, intervenção desnecessária; Reconhecimento do		O RESPEITO À PRIVACIDADE DA FAMÍLIA E DA EQUIPE ESCOLAR

cuidado com os professores; Incompreensão das outras famílias sobre a participação em grupos; Desinformação das outras famílias; Opção de não abrir as mensagens; Diversidade de situações em relação a comunicação. Limitar a informação; Foco na informação da escola para a família; Informação clara; Envolvimento familiar: comunicação privada. Manutenção dos canais de comunicação; Agilidade no atendimento e recursos materiais (telefone fixo).	33	MEDIANTE A RESTRIÇÃO DE INFORMAÇÕES PARTICULARES ENTRE AMBOS
Diálogo com a pedagoga, Desejo de maior participação da pedagoga, espera da iniciativa da pedagoga para conversar com os pais, Insatisfação com a presença da pedagoga; Diálogo – diálogo com os pais e alunos; Diálogo entre família e professores, Opinião, Participação, abertura da escola para as famílias falarem; Escola mais aberta, comemorações, Interatividade (fotos), colaboração entre família e escola; Reuniões presenciais sobre o desenvolvimento das crianças - atenção dos professores aos estudantes que se desenvolvem dentro do esperado. Reuniões presenciais com diálogo, troca de experiências, desabafo.	7	AMPLIAÇÃO DOS MEIOS DE INTERAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

FONTE: Elaborado por Gasparin e Asinelli-Luz (2023).

O quadro apresentado destaca o indicador final da pesquisa e, consequentemente, os resultados do último objetivo. No que diz respeito às ações propostas pelas famílias para a manutenção das relações pós-pandemia, é notável que houve 33 menções em relação à valorização da privacidade e à limitação da informação. Além disso, houve menções sobre o foco na informação proveniente da escola para as famílias, a necessidade de informação clara e a manutenção dos canais de comunicação, culminando no indicador: o respeito à privacidade da família e da equipe escolar por meio da restrição de informações pessoais entre ambos. Por outro lado, as temáticas que realçaram o desejo de maior participação da pedagoga, diálogo entre famílias e professores, opinião, participação e a abertura da escola para as famílias expressaram o indicador: ampliação dos meios de interação entre família e escola, com 7 menções. Os próximos tópicos abordarão em detalhes esses resultados.

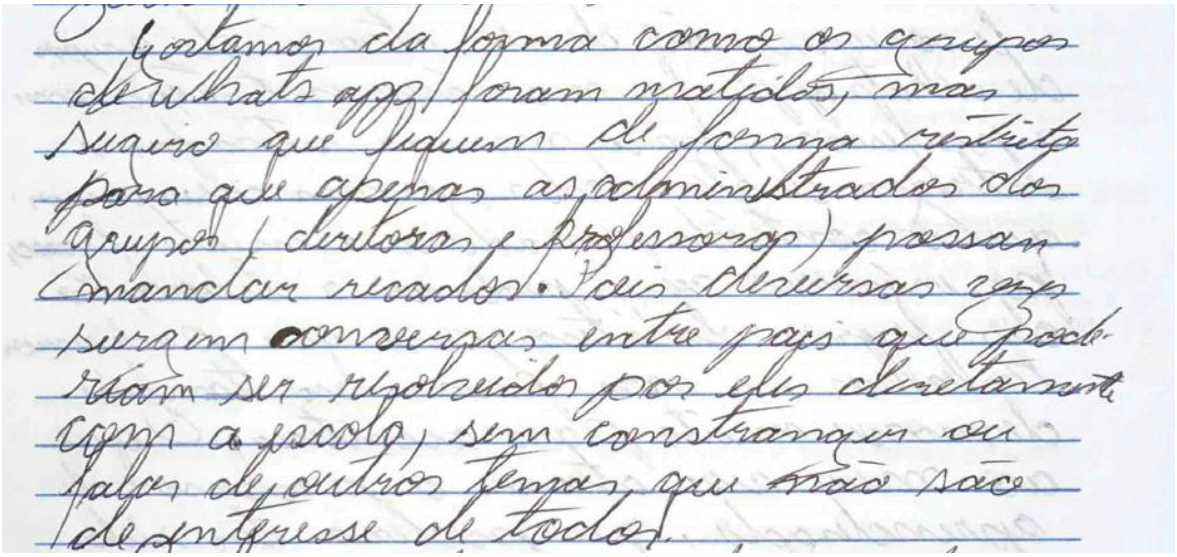
5.5.1 O respeito à privacidade da família e da equipe escolar mediante a restrição de informações particulares entre ambos

A primeira categoria identificada com uma frequência de 33 menções, refere-se às ações de valorização da privacidade, respeito ao espaço do outro tanto das próprias famílias, como dos profissionais da escola. Os participantes debateram esse assunto no GF com o seguinte diálogo: “Ter o número, né? Porque eu assim se esse fosse me colocar pro lado do diretor assim, no começo ali é importante, né? Você ter esse recurso assim, ah, não, ó, vou avisar o pai do fulano, ah, o pai do fulano tá me” (PCPGF5); “Só não vai se falar abertamente, né? Mas eh só que também eu acho errado assim, né? Ah diretora ou as professoras não ganham pra trabalhar fora do horário, né?” (PCPGF5); “E só que daí assim, às vezes se desvirtua um pouco o grupo, né? Você né acaba fugindo um pouco do tema e às vezes também tem muita figurinha, muita coisa que acaba aparecendo ali e acaba dando uma atrapalhada ali, né? Um ruído ali [...]” (PCPGF5); “Então também, é de mandar um bilhete, daqui a pouco tá todo mundo perguntando, onde que é a reunião, que horário que tá tudo lá? Tá já tá tudo lá!” (concordância dos demais participantes) (PCPGF1); “Mas você viu que a (diretora) falou que ela vai tirar, né? Vai ficar só administrador, vai mandar mensagem” (PCPGF8); “Uma boa, né?” (PCPGF1); “Sim” (PCPGF8); “Tem pai que o filho faltou, daí vai lá e hoje meu filho vai faltar, hoje meu filho tá com dor de barriga, isso não precisa falar ali, você manda via pra isso, a agenda? Manda via agenda” (PCPGF4); “Vai levar falta e acabou” (PCPGF5); “Vai falar motivo, razão mesmo depois da reunião que a gente teve ainda tem pai mandando e hoje meu filho está com dor de cabeça né?” (PCPGF4); “Ou foi pai que não veio na reunião” (PCPGF1); “[...] Aí de repente lá um já concordou, outro concordou, outro daí vem lá um terceiro quarto e pergunta tudo de novo aquilo que já tá tão explicadinho ali, tão desenhadinho. Então falta um pouco de atenção então eu acho que esse negócio dela limitar só de administrador eu acho [...] Então por que que eu tenho que falar alguma coisa lá no grupo. É. Então manda no particular também. Porque daí fica só enchendo coisa ali. Às vezes a gente eu tenho tanto grupo aqui daí eu vou olhando assim eu vou olhando eu vejo que não é nada mas eu já perdi o tempo ali lendo aquele monte de coisa que não. [...]” (PCPGF8); “Mas eu ainda acho assim que eh o WhatsApp ele acaba mesmo assim sendo fechado o grupo, né, a pessoa tendo um acesso com o professor ou com

a diretora direto assim, eu acho que é desnecessário usar. É o porque não sei, né? Eu não vejo assim às vezes a pessoa tá lá descansando dum domingo à tarde, daqui a pouco tem um pai lá, né? Tipo, ah não, amanhã meu filho não vai pra aula amanhã" (PCPGF5); "[...] Porque foi o que eu falei na época da pandemia e até hoje a gente vê que as diretoras daqui tanto as professoras a hora que você precisa elas te respondem elas te dão atenção meio que tirando a privacidade delas, né? Então, a gente também tem que entender isso. Pra ter uma boa relação, eu tenho que respeitar o teu tempo, o teu espaço, porque você tá respeitando o meu. Né? Então, eu acho assim, que pra ter uma boa relação primeiro respeito" (PCPGF8); "É. Bom manter a privacidade, respeitar o tempo" (PCPGF8); "No período da pandemia eu enquanto professora né eu nunca, nunca me importei de responder que fosse dez horas da noite, porque talvez o pai estava trabalhando o dia todo (sim, sim, exatamente – participante PCPGF5) então ela pegou o ônibus então ele chegou em casa aquele horário eu até explicava a atividade eu nunca me importei mas eu conheço professores e talvez seja também aquele pai folgado que não, né? É. Então tem os dois lados e mais assim se vai me incomodar abrir ou simples não abro né?" (PCPGF1); "Se soubesse separar bem assim mas eu fico imaginando o que que é, deve ser" (PCPGF5); "É também né? Tem pais e pais. Então tem situações e situações, né?" (PCPGF1); "É, eu acho assim que pros diretores, os professores que usam o WhatsApp pra falar com os pais não é justo, não vale a pena, sabe?" (PCPGF5).

A questão também foi evidenciada na escrita da carta pelo participante PCPGF5.

FIGURA 21 - TRECHO DA CARTA ESCRITA PELO PARTICIPANTE PCPGF5


Gostamos da forma como os grupos de whats app foram criados, mas sugiro que sejam de forma restrita para que apenas os administradores dos grupos (diretoras e professoras) possam mandar recados. Tais diretoras sugeriram conversas entre pais que pudessem ser resolvidos por eles diretamente com a escola, sem constranger ou falar de outros temas, que não são de interesse de todos.

FONTE: Carta escrita pelo participante (2023).

Diante dos dados, é possível discutir que mesmo com a aproximação possibilitada pelo uso das tecnologias, da facilidade e rapidez nas informações e consequentemente na própria comunicação entre família e escola, a privacidade das famílias e dos profissionais da escola foram atingidas. Os participantes por meio do diálogo demonstram no que se refere à participação em grupos de WhatsApp que houve desvio de tema, intervenções desnecessárias, incompreensão de outras famílias sobre essa participação, gerando um desconforto na percepção dos participantes, principalmente quando o participante PCPGF5 ressalta que está descansando em um domingo à tarde quando começa a receber mensagens no grupo da escola, ou seja, esse novo mecanismo que facilita a comunicação também invade a vida privada das famílias. Os participantes também reconhecem e valorizam o respeito ao espaço da gestão escolar, no caso das diretoras e também das professoras, como exemplificado pela participante PCPGF8, que destaca que para ter uma boa relação é necessário respeitar o tempo e o espaço. Para tanto, a sugestão dos participantes é o envio das informações pela escola apenas pelos administradores do grupo, as diretoras e professoras: “É. Acho que limitar o administrador vai focar mais na informação que a escola quer passar” (PCPGF4); “Eu acho melhor” (PCPGF1); “A informação da escola pro pai e não ao contrário” (PCPGF5); “E assim eu vejo quando ela manda alguma informação, ela é muito clara sabe?” (PCPGF8); “[...] Fica melhor porque ela vai passar só informações da escola. (Uhum – concordância). Tipo se ela precisa falar alguma coisa da (nome suprimido) pra mim ela vai me mandar no meu particular porque ela não manda em grupo [...]” (PCPGF8); “Ou que dia foi a reunião, poxa volta um pouquinho ali lê o bilhete então eu acho que extritar o grupo vai ajudar a focar na informação e mesmo que ela disse, se você precisar de alguma coisa pontual você me chama no particular, então ela ainda deixou aberto pra gente falar (concordância dos demais participantes)” (PCPGF4); “[...] É. O WhatsApp fechado. Fez pelo menos pra informar. É fecha deixar a informação, né? [...]” (PCPGF1).

Com uma frequência menor dentro da categoria, os participantes sugerem a manutenção desta comunicação como importante: “Deve ser mantido os canais de comunicação que são ótimas ferramentas” (PCPGF1); “Poderia ser mantido os grupos depois, né?” (PCPGF1); “Talvez assim, se fosse manter esse canal aberto assim eu teria que ser um WhatsApp da escola, sabe? Alguma coisa que o telefone ficasse na escola [...]” (PCPGF5); “Aí uma coisa que eu acho que escola deveria ter, eu não sei

se já tem porque na escola que eu tô eles ficaram um tempo sem e agora voltaram a ter. É um telefone fixo. Não sei se vocês voltaram a ter. Porque tudo bem que tinha WhatsApp tudo. Mas às vezes se você precisava ver uma coisa na secretaria às vezes você dá uma ligadinha ali é rápido você não precisa ficar incomodando no WhatsApp fixo é fundamental na escola" (PCPGF8); "E outra coloca o WhatsApp no telefone fixo" (PCPGF5). Outro ponto relevante é a utilização do telefone fixo da escola como mais uma alternativa de comunicação, sendo que esse número poderia ser o mesmo que gerencia os grupos das turmas, mantendo-se na escola, também durante os finais de semana.

Os participantes sugerem manter a comunicação por meio dos grupos de mensagem, porém ressaltam a limitação das informações com foco na informação da escola para a família como uma possibilidade de manutenção das relações pós período de pandemia. Aqui entendemos o posicionamento dos participantes no que tange a comunicação privada entre família e escola para assuntos particulares de crianças, entretanto nos perguntamos se a relação entre família e escola é baseada apenas em informações transmitidas da escola para as famílias? Por que algumas famílias não compreenderam a dinâmica dos grupos? Por que algumas famílias perguntam logo em seguida a mesma coisa que acabou de ser explicada?

Borges e Cia (2021), fazem uma discussão que vai ao encontro das perguntas mencionadas, referente ao aplicativo de mensagens:

> Embora o aplicativo de mensagem seja uma forma de comunicação prática e consideravelmente acessível, é necessário ponderar seu caráter "instantâneo", em que as mensagens são enviadas, recebidas, lidas ou ouvidas, e respondidas de forma rápida, o que pode sustentar um contato superficial. Esta praticidade oferecida pelo aplicativo *Whatsapp* torna comum o fato de que, durante sua utilização, o usuário realize outras atividades simultaneamente, o que também pode prejudicar a qualidade da comunicação (Borges; Cia, 2021, p. 786).

As autoras ressaltam a natureza instantânea da recepção, leitura e resposta das mensagens, destacando que essa atividade é realizada simultaneamente com outras tarefas, conforme descrito por Borges e Cia (2021). Assim, podemos afirmar que a "falta de atenção" comentada pelos participantes em relação à dinâmica do grupo da turma, que envolve informações repetidas ou discussão de questões específicas das crianças no próprio grupo, está associada a essa forma de comunicação prática mencionada.

Chamamos a atenção para a discussão realizada por Bhering e Siraj-Blatchford (1999) relacionada mesossistema família e escola, relacionado a forma de comunicação:

> [...] teremos uma variação enorme em termos de habilitações profissionais, classes sociais, demandas, necessidades, e recursos. Por exemplo, uma forma de contato mais comum usada em todas as escolas são as circulares, reuniões e mensagens (a última sendo também enviada pelos pais para a escola). O conteúdo desses contatos nem sempre é "assimilado" por todos da maneira esperada. Isto pode atrasar ou mesmo impedir que a relação escola-família se mova de algum lugar para outro mais produtivo (Bhering; Siraj-Blatchford, 1999, p. 203).

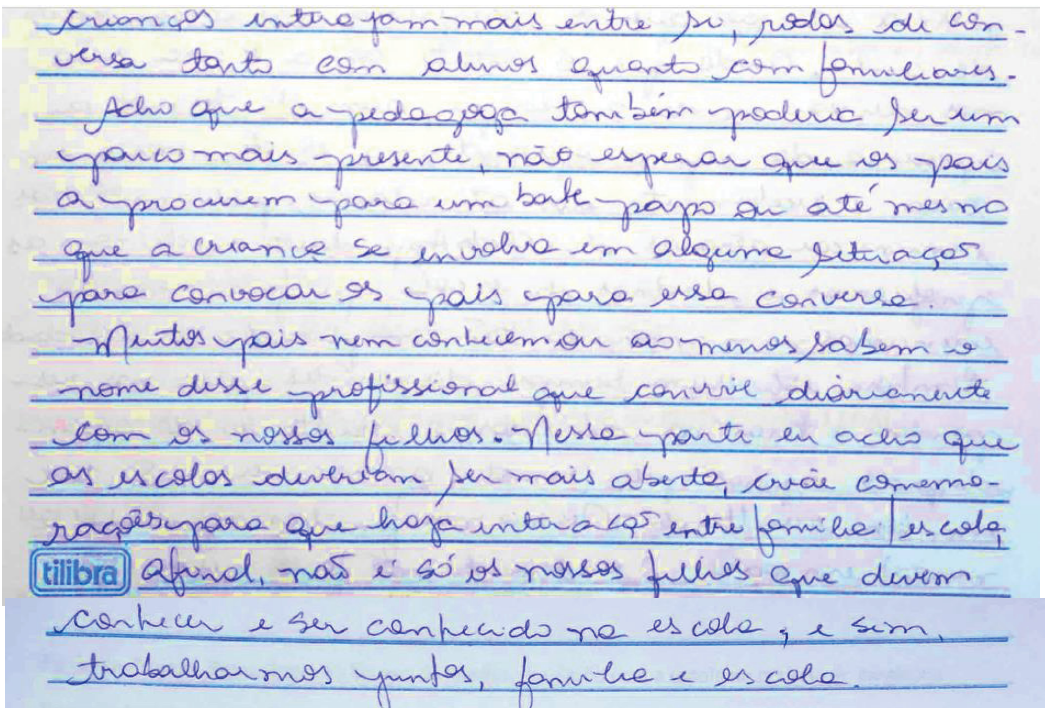
A forma de assimilação de um determinado conteúdo pode ser diferente, pois envolvem muitos fatores e isso, de acordo com as autoras, pode impedir uma relação mais produtiva. Ainda, destacam que o envolvimento dos pais com a escola se desenvolve à medida em que as necessidades vão sendo identificadas e os envolvidos são conhecidos, sendo uma ação flexível. A escola constrói sua cultura baseada na contribuição de todos e principalmente nas vindas de casa, com as crianças, sendo o elemento básico a comunicação (Bhering; Siraj-Blatchford, 1999).

5.5.2 Ampliação dos meios de interação entre família e escola

As perguntas realizadas na categoria anterior podem ser refletidas por meio de outras sugestões apontadas pelos participantes que se estendem para além da transmissão de informações da escola para a família e da comunicação privada, ampliando as interações: "[...] Isso, poderia ser mantido as reuniões é feito, é passado que a criança, né, é aprendeu, que ainda tem a desejar, né? Não aprende" (PCPGF1); "É, tem as reuniões presenciais, né? E as fotos, as atividades, geralmente eles mandam daí quando tem uma atividade especial, acaba usando o grupo pra divulgar essas fotos, né? Legal. Eu acho que isso aí até dá pra ser mantido, né?" (PCPGF5); "Eu achei muito bom. Hm-huh. Mas assim já pegando um gancho eu acho que deveria existir mais vezes (roda de conversa), focando a escola toda ou pelo menos com a com a professora ou sei lá, mas assim, que a gente, eu sei que é difícil você ir pra escola toda e com quatrocentos pai, tudo bem que vai cinquenta por cento, mas pra todo mundo ter a oportunidade de falar, mas pra que fosse como um bate-papo assim, as reuniões, né? (concordância dos demais participantes). Porque geralmente a gente vem ali é prestação de conta, é a apresentação disso, apresentação daquilo,

apresentação e muitas vezes a gente gostaria de dar uma opinião e não, não consegue porque não tem uma brecha assim pra gente falar. Então acho que tipo uma reunião de pais seria na sala mas como um bate-papo assim" (PCPGF8); "Eu acho que sim eu acho que também por ter eh criança lá do quinto ano, né? Que não sabe ler, que talvez tem criança que não sabe ler, não faz a cursiva ainda, né? Eles focam nessas crianças e aí os nossos que tão acompanhando a turma que tão indo ali junto com o que que tem dificuldade, muita dificuldade de aprendizagem que tem o normal, né? Da série deles, eu acho que acaba ficando, né, pra trás e geralmente é assim, né? Porque a (nome suprimido) acompanha a turma, ah beleza, tá lá no verde, né? Aí tem quem não sabe ler ainda por enquanto tem aquele que ainda está com dificuldade de escrever até a letra de fôrma mesmo e a cursiva então, né e é possível então aí eles acabam né e é normal até a professora fazer isso a gente fica ali ver que né. Fica meio que a gente fica pra trás, né? Então é, a gente acaba ficando pra trás mesmo" (PCPGF1); "Então é gostoso realmente se tivesse nas reuniões mais ou menos como esse aí já colocava né? Como foi e como está sendo agora né? Bem legal esse momento acho que pegou tudo foi bem amplo eu acho que foi o que abrangeu tudo que a gente né? Que a gente passou nesses tempos aí acho que era isso mesmo. Foi gostoso, gostoso de falar, né? As angústias bem que a gente tava tudo" (PCPGF1).

FIGURA 22 - TRECHO DA CARTA ESCRITA PELA PARTICIPANTE PCPGF8


crianças interagem mais entre si, podem conversa tanto com alunos quanto com familiares. Acho que a pedagoga também poderia ser um pouco mais presente, não esperar que os pais a procurem para um bate-papo ou até mesmo que a criança se envolva em alguma situação para convocar os pais para essa conversa. Muitos pais nem conhecem ou ao menos sabem o nome desse profissional que convive diariamente com os nossos filhos. Nesse ponto eu acho que as escolas deveriam ser mais abertas, criar comemorações para que haja interação entre família | escola. Afinal, não é só os nossos filhos que devem conhecer e ser conhecido na escola, e sim, trabalharmos juntos, família e escola.

FONTE: Carta escrita pelo participante PCPGF8 (2023).

Os participantes propõem ações que visam não apenas fortalecer a comunicação entre a escola e as famílias, mas também promover interações mais eficazes entre ambas as partes. Uma das sugestões é manter reuniões presenciais nas quais se acompanham os progressos das crianças, porém eles indicam que essas reuniões deveriam adotar um formato mais parecido com o do grupo focal em que estavam participando naquele momento. A participante PCPGF8 enfatiza a ideia de transformar essas reuniões em um ambiente de diálogo aberto, onde todos têm a oportunidade de expressar suas opiniões. Ela acrescenta que, normalmente, as reuniões são focadas em apresentações e prestação de contas, o que muitas vezes limita a participação das famílias.

Na escrita da CP esta mesma participante faz um destaque importante como pode ser visualizado na Figura 22, da presença da pedagoga, apontando o desejo de maior participação e diálogo com esta profissional, que inclusive foi pouco citada entre os profissionais da escola pelos participantes. Isso indica que muitos pais não conhecem esse profissional dentro da escola e que passam a conhecer somente quando são convocados para conversar sobre alguma situação em que a criança se envolveu. Acrescenta ainda a importância de a escola ser mais aberta e criar comemorações, para que haja interação entre escola e família. Quando a escola tem uma abertura para os pais, é notável uma mudança positiva na própria atitude para com a escola, apesar da grande dificuldade nesse processo as iniciativas mostram o grande envolvimento dos pais nos aspectos escolares, que passam a compreender os objetivos da escola e o desenvolvimento das crianças (Bhering; Siraj-Blatchford, 1999).

A participante PCPGF1 destaca que as professoras nas reuniões em sala acabam focando mais nas crianças e famílias que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem e que as crianças que estão acompanhando acabam sendo deixadas para trás. Ela comenta que entende a necessidade de acompanhamento dessas crianças e as conversas com as famílias, porém que seria importante reuniões “como essa”, comparando ao GF, destacando a importância desse momento de retrospectiva e de fala das angústias.

Marcondes e Sigolo (2012); Souza e Asinelli-Luz (2014), afirmam que quando as famílias são chamadas para reuniões escolares, são apenas informadas sobre os resultados das avaliações escolares ou críticas em relação aos filhos, desempenhando apenas um papel de ouvintes. Diante dos dados, as expressões que

mais nos chamam a atenção principalmente nesta categoria são: “pra todo mundo ter a oportunidade de falar”, “então é, a gente acaba ficando pra trás mesmo”, “foi gostoso, gostoso de falar”, “a escola deveria ser mais aberta”, “trabalharmos juntos família e escola”. Essas expressões nos remetem a carência de abertura e diálogo com as famílias, que ultrapassa a transmissão de informações da escola para a família. Aqui podemos observar que de 12 participantes na escrita da Carta Pedagógica, apenas 1 participante apontou sugestões de abertura e diálogo, das 5 famílias participantes do Grupo Focal, a mesma participante da carta trouxe essa questão novamente, estendendo-se para outros dois participantes. Portanto, entendemos que de modo geral as famílias se sentem satisfeitas com a escola e sua relação, apontam a comunicação como eficaz e clara, sua participação no grupo de WhatsApp, reuniões presenciais para informações, apresentações e conversas com a professora, porém desconhecem outras formas de participação, envolvimento e interação com a escola.

O primeiro passo para uma boa relação já foi estabelecido pela escola, que se refere à comunicação, porém os próximos desafios estão na criação de estratégias favoráveis que envolvam as famílias nos processos de ensino e aprendizagem, sendo uma tarefa importante das duas instituições, que são complementares e não distintas. E que a comunicação seja harmoniosa, aberta, amorosa, esclarecedora, respeitosa, dialógica. Outro desafio, talvez o maior de todos é a abertura da escola para as famílias, como estas indicam, para um bate-papo, uma conversa, ou seja, momentos em que essas famílias possam ser escutadas. Ou seja, efetivar a comunicação dialógica presencial, não somente via redes sociais ou de comunicação por meio de tecnologias digitais.

> A escola pode estabelecer uma relação mais aberta com a família e aproveitar os momentos de encontros para reflexões sobre as questões educacionais que dependem de todos os envolvidos. É uma proposta de ‘educação participativa’, o que significa grande interação entre os educadores ligados à escola e os educadores da família [...] (Souza; Asinelli-Luz, 2014, p. 28).

Souza e Asinelli-Luz (2014) enfatizam a necessidade de uma 'educação participativa' que transcende as simples reuniões escolares e trocas de informações, incorporando momentos de interação que também envolvam aspectos emocionais de dupla mão (demandada a partir de ambas participações). As autoras reconhecem que esse processo pode ser desafiador, mas os resultados desta pesquisa indicam um

progresso sólido na parceria entre escola e família (mesossistema), sugerindo que os próximos passos podem ser fluidos e inclusivos.

Destacamos a urgência de redirecionar nossos caminhos pois, conforme Morin (2021) ressalta, a pós-pandemia nos desafia a reavaliar e remodelar nossas abordagens diante das complexidades locais e globais. A reflexão sobre as lições evidenciadas durante esse período, como a desigualdade social e o fortalecimento da solidariedade, oferece um ponto de partida para repensar os paradigmas existentes. Nesse cenário, a interação entre família e escola, notadamente durante a modalidade de ensino remoto, emerge como um terreno fértil para examinar como a colaboração e a comunicação podem ser aprimoradas. Através do prisma dialógico de Morin (2011) compreendemos que a interconexão entre esses dois pilares fundamentais da educação é vital para nutrir um ambiente propício ao crescimento integral dos estudantes.

Conectando essas ideias com a concepção de desenvolvimento de Bronfenbrenner (2011), vislumbramos uma teia intrincada de influências sobre o desenvolvimento humano. Seu modelo bioecológico, o PPCT, nos incita a considerar o impacto que os ambientes futuros como a família, a escola e o contexto social, tem sobre o desenvolvimento individual. O relacionamento entre família e escola, agora sob a lente da pandemia, ganha ainda mais relevância.

As fronteiras entre esses ambientes não estão mais claramente demarcadas, ao invés disso, estão entrelaçadas de maneira mais complexa do que nunca. O modelo de Bronfenbrenner (2011) nos convida a explorar como as mudanças em um ambiente afetam diretamente os outros, e a pandemia evidencia isso de maneira intensificada. Por isso, família e escola constituem um mesossistema.

Ao mergulharmos no mesossistema família escola, percebemos que a colaboração e a comunicação eficaz entre esses dois microssistermas se tornam cruciais para promover o desenvolvimento saudável e abrangente dos estudantes. A dinâmica do ensino remoto intensificou a necessidade de uma parceria estreita e eficaz entre educadores e famílias, onde as influências de cada uma interagem e se afetam mutuamente. Assim, a união das perspectivas de Morin e Bronfenbrenner nos mostra que, à medida que enfrentamos os desafios pós-pandêmicos, o diálogo construtivo e a cooperação no mesossistema se torna essencial para o crescimento e o bem-estar dos estudantes.

6 CARTAS DE CONSIDERAÇÕES INDICATIVAS DA PESQUISA DESENVOLVIDA: à guisa de conclusão e considerações finais da dissertação

6.1 PESSOAS E INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS NA PESQUISA

Colombo, 27 de agosto de 2023.

Às famílias, escolas, professores(as) e pesquisadores(as),

Espero que estejam todos bem. Gostaria de compartilhar com vocês uma jornada emocionante que foi a elaboração desta pesquisa sobre a relação entre famílias, escolas, professores(as) e pesquisadores(as) no período pandemia e pós-pandemia de COVID 19. Sentei-me para escrever esta carta em meio a lembranças da minha própria trajetória, da minha admissão no programa de mestrado até os dias atuais. E é com grande entusiasmo que venho contar um pouco mais sobre essa experiência.

Lembro-me vividamente das palavras da Professora Doutora Fernanda Paulo, que durante a avaliação de qualificação me incentivou de maneira calorosa a incluir essa carta como parte da pesquisa. O desafio de compartilhar minhas reflexões, experiências e aprendizados de uma maneira mais pessoal e menos formal me intriga desde o início. Mas aqui estou, em uma manhã de agosto, diante do teclado, pronta para transmitir um pouco da minha jornada.

O início não foi tão suave quanto eu esperava. As teclas eram resistentes e as palavras não fluíam como eu imaginava. Mas, com o tempo, a ansiedade se dissipou e deu lugar a um sentimento de conforto. Escrevendo em primeira pessoa, algo raro nas composições acadêmicas, abriu um espaço para expressar minhas emoções, pensamentos e reflexões no mundo acadêmico convencional. Foi como se eu estivesse abrindo uma porta para um diálogo mais próximo e autêntico.

Essa abordagem me levou a uma reflexão profunda sobre as representações sociais presentes nas cartas e nas conversas com as famílias. Cada palavra escrita ou compartilhada trazia consigo um mundo de sentimentos, expectativas e

percepções. Foi incrível perceber como as experiências de cada família se entrelaçavam em um mosaico complexo de perspectivas. A Professora Doutora Fernanda Paulo sabiamente enfatizou o potencial pedagógico dessas narrativas, e ao longo da análise, pude sentir a riqueza dessas representações sociais emergentes.

Os objetivos desta pesquisa foram enraizados no desejo de compreender profundamente as relações entre famílias e escolas durante o período de ensino remoto. O primeiro objetivo foi descrever as relações entre as famílias e a escola durante o período de ensino remoto. Conforme revelam os relatos das famílias participantes, a conexão predominante foi por meio da comunicação e orientação via aplicativo de mensagens WhatsApp dentro dos grupos de turma, mostrando-se eficaz e ativa. As famílias também destacaram o engajamento com a escola, o apoio da equipe escolar nas atividades acadêmicas, bem como o incentivo, paciência, preocupação e empatia demonstrados ao longo desse processo. Além disso, também ficaram evidentes as relações enraizadas no contentamento e na gratidão para com a escola.

No contexto deste objetivo, os participantes indicaram uma sensação de carência de apoio e orientação inicial por parte da escola em relação ao processo de aprendizagem. Também manifestaram críticas em relação ao governo devido ao suporte tecnológico inadequado e à falta de envolvimento com a escola. Além disso, observou-se um sentimento de confusão e desordem no seio das famílias.

No decorrer da nossa pesquisa, o segundo objetivo que estabelecemos tinha como propósito evidenciar as expressões do desenvolvimento cognitivo das crianças, tal como percebidas pelas famílias durante as aulas remotas. Essa parte da pesquisa gerou diversas discussões e me fez revisitar inúmeras vezes os relatos das famílias. Foi necessário esse aprofundamento para compreender de maneira mais completa as experiências que elas compartilharam acerca do progresso no desenvolvimento de seus filhos.

Na primeira categoria, percebi que as famílias tinham uma visão negativa sobre o progresso das crianças, e isso se originou da baixa qualidade das aulas remotas conforme indicado nos relatos. Também foi notório que enfrentaram desafios internos, como a escassez de tempo, recursos, disciplina e conhecimento parental para prestar auxílio. Fatores ligados diretamente ao aprendizado, especialmente durante a fase de alfabetização, como a falta de concentração e disciplina das crianças, juntamente com o impacto do isolamento social, desenvolvendo para

dificuldades emocionais e um excesso de tempo passado em casa. Todas essas observações indicam que, aos olhos das famílias, o desenvolvimento das crianças foi prejudicado durante o período de ensino remoto.

Por outro lado, notei que as famílias identificaram um progresso cognitivo nas crianças, e isso se deveu, em grande parte, ao engajamento ativo da família durante todo esse período. Isso envolve o estabelecimento de rotinas em casa, adaptações positivas, um aumento notável na interação entre os membros da família e o suporte consistente oferecido às atividades. Além disso, algumas famílias compartilharam que tinham uma perspectiva favorável em relação às aulas remotas.

Ao explorar esse objetivo, observei o quanto nós, enquanto seres humanos, abraçamos a ambivalência. Fui guiada por Edgar Morin, um renomado pensador e sociólogo francês, que me ajudou a entender a importância de acolher a diversidade de ideias, experiências e conhecimentos como um meio para obter uma visão mais abrangente e enriquecedora do mundo.

Morin acredita que o diálogo genuíno envolve uma exploração de contradições e paradoxos, buscando conexões e relações entre diferentes pontos de vista. Esse processo dialógico não visa eliminar todas as contradições, mas sim integrá-las de maneira produtiva, confirmando que a realidade é multifacetada e muitas vezes ambígua.

Durante o período de ensino remoto, as famílias desempenharam um papel significativamente mais proativo no processo educacional de suas crianças em comparação com as escolas. Elas notaram avanços tanto em termos acadêmicos quanto no desenvolvimento geral das crianças. Essa dinâmica é fundamentalmente alinhada com as propostas do modelo bioecológico de Bronfenbrenner, onde os microssistemas, como a família e a escola, interagem de maneira intrincada para o desenvolvimento das crianças. Isso ressalta a importância de uma relação colaborativa entre a família e a escola no contexto do ensino e aprendizagem. No entendimento de Bronfenbrenner, a participação ativa da família pode ter um impacto positivo no progresso educacional das crianças, especialmente quando esses microssistemas se interligam de maneira positiva.

Analisar como as famílias estão percebendo seu relacionamento com a escola depois das experiências do ensino remoto foi outro objetivo que guiou a interpretação dos dados. Ao examinar esses dados, pude identificar uma série de preocupações e desafios que surgiram em relação ao período de ensino remoto e à volta das aulas

presenciais. Uma das questões centrais foi a frustração e a sensação de falta de suporte por parte do sistema educacional. Durante o ensino remoto, notei que muitos pais dedicaram esforços consideráveis para auxiliar seus filhos, mas sentiram falta de diretrizes claras para avaliar o desempenho dos estudantes quando retornaram às aulas presenciais. Algumas famílias também foram responsabilizadas por não conseguirem fornecer um suporte adequado às crianças em casa, enquanto outras expressaram frustração devido à ausência de progresso dos alunos no retorno, o que foi influenciado pelo aprendizado insuficiente de outros colegas.

Destaquei a falta de suporte institucional, especialmente do governo, como uma grande lacuna. Comparar a situação educacional com os casos de violência atuais e a sensação de que o sistema estava falhando ampliaram a frustração entre as famílias. Além disso, a sobrecarga emocional sem o suporte adequado e a falta de conhecimento sobre o sistema educacional foram outros desafios notáveis.

Por outro lado, recomendou-se uma percepção positiva quanto à agilidade na comunicação, à aproximação e ao acolhimento das famílias durante o retorno ao ensino presencial. A facilidade de contato por meio de grupos de WhatsApp, reuniões e agendas permitiu uma conexão mais direta entre a escola e as famílias. A opção de atendimento tanto presencial quanto on-line é declarada por parte das escolas. Muitos pais expressaram satisfação com o atendimento que receberam após o período de ensino remoto. A comparação entre os formatos de ensino presencial e online proporcionou uma compreensão mais abrangente das necessidades e preferências das famílias.

Na última análise, os dados destacam a necessidade de encontrar um equilíbrio entre o suporte educacional, a comunicação eficaz e a compreensão das realidades das famílias. Isso é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem mais eficiente e acolhedor, especialmente em um cenário tão desafiador como o que vivenciamos.

O último objetivo se refere as ações propostas pelas famílias para a manutenção das relações pós-pandemia, fica evidente o esforço conjunto para criar um ambiente de cooperação e comunicação eficaz entre a escola e as famílias. A valorização da privacidade reflete o respeito mútuo, reconhecendo que limites claros são essenciais para uma convivência harmoniosa. A busca por informações relevantes e claras da escola demonstra o desejo de uma comunicação transparente que auxilie no desenvolvimento educacional das crianças.

A ampliação dos meios de interação evidencia a vontade de estreitar laços e fortalecer o diálogo. A expectativa de maior participação da pedagoga e a busca por reuniões presenciais indicam um anseio por espaços de compartilhamento e escuta ativa, onde ideias e experiências podem ser trocadas. A colaboração por meio de atividades interativas e a valorização da comunicação privada também sinalizam um esforço para criar uma relação mais próxima e colaborativa entre família e escola.

A análise dessas representações sociais também me mostrou a complexidade das emoções vividas por cada família. Enquanto algumas relatavam frustrações e preocupações, outras destacavam momentos de superação e cooperação. Essa riqueza de experiências destacada como a relação entre famílias e escolas é profundamente influenciada por uma miríade de fatores, desde as condições socioeconômicas até as expectativas individuais.

Ao mergulharmos nas representações sociais das famílias da escola pública municipal de Curitiba, torna-se evidente que o período de ensino remoto não apenas trouxe desafios, mas também desencadeou um processo de transformação na maneira como as famílias se relacionam com a escola. Essa mudança de dinâmica foi moldada pelas experiências, percepções e adaptações dessas famílias diante de uma realidade educacional em constante evolução.

O ensino remoto, que surgiu como uma resposta às situações da pandemia, forçou as famílias a se engajarem mais ativamente na educação de seus filhos. Essa necessidade de envolvimento mais profundo trouxe à tona desafios e questões anteriormente não exploradas, revelando as expectativas e preocupações das famílias em relação à escola. As interações por meio de aplicativos de mensagens e grupos de turma reveladas são um canal eficaz de comunicação, permitindo que as famílias se conectem com a escola e entre si de maneira mais direta. Essa maior participação se traduziu em uma troca constante de informações, sugestões e apoio mútuo.

Por outro lado, o ensino remoto também destacou a necessidade de apoio e orientação mais clara por parte da escola. As famílias sentiram falta de diretrizes concretas para avaliar o progresso educacional de seus filhos, especialmente quando as aulas presenciais foram retomadas. Essa lacuna gerou sentimentos de frustração e incerteza. Nesse processo, o diálogo entre as famílias e a escola tornou-se mais vital do que nunca, pois as representações sociais das famílias evoluíram para incluir a necessidade de uma colaboração mais próxima e transparente.

As representações sociais também indicam que as famílias consideraram a importância da privacidade e dos limites no contexto da interação escola-família. A busca por informações relevantes e claras reflete o desejo de uma comunicação transparente, onde a escola desempenha um papel fundamental ao fornecer orientações claras e atualizadas. Essa busca por esclarecer também se estendeu à avaliação do progresso acadêmico, onde as famílias esperavam períodos compreensíveis para medir o desenvolvimento de seus filhos.

As representações sociais dessas famílias expressam uma abertura à colaboração, onde o diálogo constante é visto como uma via de mão dupla. As reuniões presenciais e interações via aplicativos de mensagens representam uma busca por maior envolvimento e participação, uma vez que as famílias desejam contribuir para o processo educacional de seus filhos de maneira mais significativa.

No entanto, é essencial considerar que esta pesquisa não está isenta de limitações. A amostra escolhida foi específica para a escola e o contexto, o que pode restringir a generalização dos resultados para outras realidades educacionais. Além disso, as representações sociais são influenciadas por diversos fatores subjetivos e sociais, o que pode levar a diferentes interpretações dos dados.

As próprias limitações da pesquisa também são uma parte importante do processo. A subjetividade inerente à análise qualitativa, mesmo com os esforços específicos para garantir validade e confiabilidade, pode influenciar as conclusões tiradas dos dados.

Ao concluir esta carta e este capítulo da minha jornada de pesquisa, quero agradecer a todos vocês por fazerem parte desta trajetória. As representações sociais das famílias da escola pública municipal de Curitiba me trouxeram insights profundos sobre a interação entre famílias e escolas, especialmente durante o período de desafio de ensino remoto. Essa pesquisa se tornou um mergulho nas vidas, sentimentos e expectativas das famílias, e cada palavra compartilhada revelou um quadro complexo e envolvente.

Essas representações sociais nos lembram que as relações entre famílias e escolas são um terreno fértil para compreensão e colaboração contínua. Ao examinar as experiências e percepções das famílias, pudemos enxergar a importância vital de uma comunicação transparente e acessível. À medida que as famílias buscavam orientações claras, compartilhavam desafios emocionais e procuravam maneiras de apoiar efetivamente o desenvolvimento de seus filhos.

Mas esta pesquisa é apenas um passo nessa jornada. À medida que as relações entre famílias e escolas vão evoluindo, é essencial mantermos um olhar atento sobre os desafios emergentes e as possibilidades de colaboração. As representações sociais das famílias destacam a necessidade de uma abordagem holística para a educação, registrando a influência das situações individuais e coletivas nas interações educacionais.

Com carinho e gratidão por cada palavra compartilhada, cada reflexão examinada e cada descoberta feita, encerro este capítulo da minha jornada. Mas as páginas viradas aqui são apenas o começo de uma história em constante evolução. Que continuemos explorando, questionando e colaborando na busca de um ambiente educacional mais inclusivo, eficaz e enriquecedor.

Com carinho e gratidão,

Flavia Gasparin

6.2 CARTA PARA A ESCOLA PARTICIPANTE

Curitiba, 03 de novembro de 2023.

Prezada Escola Participante da Pesquisa,

Espero que todos estejam bem. É com satisfação que compartilho uma visão mais detalhada da minha pesquisa sobre a relação entre famílias e escola durante o período de ensino remoto.

Durante esse período, foi notável o papel significativamente mais proativo desempenhado pelas famílias no processo educacional de suas crianças em comparação com as escolas. Eles observaram avanços notáveis tanto em termos acadêmicos quanto no desenvolvimento geral das crianças. Isso reflete a interação intrincada entre os microssistemas, como a família e a escola, destacando a importância de uma relação colaborativa entre eles, como preconizado pelo modelo bioecológico de Bronfenbrenner. De acordo com esse entendimento, a participação ativa da família pode ter um impacto positivo no progresso educacional das crianças, especialmente quando esses microssistemas se interligam de maneira positiva.

Ao examinar como as famílias perceberam seu relacionamento com a escola após as experiências do ensino remoto, identifiquei uma série de preocupações e desafios importantes. A frustração e a sensação de falta de suporte por parte do sistema educacional foram questões centrais. Durante o ensino remoto, muitos pais dedicaram esforços consideráveis para auxiliar seus filhos, mas enfrentaram a falta de diretrizes claras para avaliar o desempenho dos estudantes quando retornaram às aulas presenciais. Além disso, algumas famílias foram responsabilizadas por não conseguirem fornecer um suporte adequado em casa, enquanto outras expressaram frustração devido à ausência de progresso dos alunos no retorno, motivadas pelo aprendizado insuficiente de outros colegas.

A pesquisa destacou a falta de suporte institucional, especialmente por parte do governo, como uma grande lacuna. A comparação da situação educacional com os casos de violência e a sensação de que o sistema estava falhando ampliaram a frustração entre as famílias. Além disso, a sobrecarga emocional sem o suporte adequado e a falta de conhecimento sobre o sistema educacional foram outros desafios notáveis. Ao expressarem dificuldades em auxiliar seus filhos e filhas na

resolução de tarefas e acompanhamento de aulas, de certa forma, reconhecem e valorizam a função das professoras e professores no desenvolvimento cognitivo de seus filhos e filhas frente à aprendizagem escolar.

Por outro lado, a pesquisa também evidenciou uma percepção positiva em relação à agilidade na comunicação, proximidade e acolhimento das famílias durante o retorno ao ensino presencial. A facilidade de contato por meio de grupos de WhatsApp, reuniões e agendas permitiu uma conexão mais direta entre a escola e as famílias. A opção de atendimento tanto presencial quanto online foi bem recebida pelas famílias, muitas das quais manifestaram satisfação com o suporte que recebeu após o período de ensino remoto. A comparação entre os formatos de ensino presencial e online proporcionou uma compreensão mais abrangente das necessidades e preferências das famílias.

Na última análise, os dados destacam a necessidade de encontrar um equilíbrio entre o suporte educacional, a comunicação eficaz e a compreensão das realidades das famílias. Isso é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem mais eficiente e acolhedor, especialmente em um cenário tão desafiador como o que vivenciamos.

No que diz respeito às ações propostas pelas famílias para a manutenção das relações pós-pandemia, é evidente o esforço conjunto para criar um ambiente de cooperação e comunicação eficaz entre a escola e as famílias. A valorização da privacidade reflete o respeito mútuo, reconhecendo que limites claros são essenciais para uma convivência harmoniosa. A busca por informações relevantes e claras da escola demonstra o desejo de uma comunicação transparente que auxilie no desenvolvimento educacional das crianças.

Além disso, a ampliação dos meios de interação evidencia o desejo de estreitar laços e fortalecer o diálogo. A expectativa de maior participação da pedagoga e a busca por reuniões presenciais indicam um anseio por espaços de compartilhamento e escuta ativa, onde ideias e experiências podem ser trocadas. A colaboração por meio de atividades interativas e a valorização da comunicação privada também sinalizam um esforço para criar uma relação mais próxima e colaborativa entre família e escola.

A análise dessas representações sociais também revelou a complexidade das emoções vividas por cada família. Enquanto alguns relatam frustrações e preocupações, outros destacam momentos de superação e cooperação. Essa riqueza

de experiências sublinha a influência de uma miríade de fatores, desde as condições socioeconômicas até as expectativas individuais, na relação entre famílias e escolas.

Obrigada por fazer parte desta jornada e espero que possamos continuar explorando, questionando e colaborando na busca de um ambiente educacional mais inclusivo, eficaz e enriquecedor.

Com carinho e gratidão,
Professora Flavia Gasparin

6.3 CARTA PARA AS FAMÍLIAS PARTICIPANTES

Curitiba, 03 de novembro de 2023.

Prezadas Famílias Participantes da Pesquisa,

É com grande satisfação que compartilho os resultados de nossa pesquisa sobre a relação entre famílias e escolas durante o período de ensino remoto. Quero expressar minha profunda gratidão por sua valiosa participação e contribuição para este estudo.

Durante o período de ensino remoto, observei que as famílias desempenharam um papel significativamente mais ativo no processo educacional de suas crianças, o que resultou em avanços notáveis tanto em termos acadêmicos quanto no desenvolvimento geral das crianças. Isso enfatiza a importância de uma colaboração positiva entre a família e a escola, como proposto pelo modelo bioecológico de Bronfenbrenner. A participação ativa da família teve um impacto positivo no progresso educacional das crianças.

Ao analisar como as famílias perceberam seu relacionamento com a escola após o período de ensino remoto, identificamos várias questões e desafios. Muitos pais enfrentaram frustrações devido à falta de suporte do sistema educacional. As famílias sentiram falta de diretrizes claras para avaliar o desempenho dos estudantes quando retornaram às aulas presenciais. Além disso, a falta de suporte institucional, especialmente por parte do governo, foi destacada como uma grande lacuna. A sobrecarga emocional e a falta de conhecimento sobre o sistema educacional também foram desafios notáveis.

Por outro lado, observamos uma melhoria na comunicação, aproximação e acolhimento das famílias durante o retorno ao ensino presencial. O uso de grupos de WhatsApp, reuniões e agendas facilita a conexão direta entre a escola e as famílias. A flexibilidade dos formatos de ensino, presencial e online, foi bem recebida pelas famílias, que expressaram satisfação com o suporte recebido após o período de ensino remoto.

Em resumo, nossos resultados destacam a importância da colaboração entre a família e a escola, a necessidade de diretrizes claras do sistema educacional e a importância de uma comunicação eficaz. Essas descobertas são essenciais para criar

um ambiente de aprendizagem mais eficiente e acolhedor, especialmente em tempos desafiadores como os que vivenciamos.

Além disso, as famílias demonstraram um desejo de manter uma relação colaborativa com a escola no futuro, valorizando a privacidade, a comunicação transparente e o aumento das interações. Esta pesquisa é apenas o começo de uma jornada contínua de aprendizado e colaboração na busca de um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

Novamente agradeço sua participação e espero que esses resultados contribuam para melhorar as relações entre famílias e escolas.

Com carinho e gratidão,
Professora Flavia Gasparin

6.4 CARTA PARA A BANCA DE DEFESA

Curitiba, 04 de novembro de 2023.

Queridas Professoras Araci, Fernanda, Oralda, Flávia e Marlene,

É com profunda gratidão que expresso minha apreciação por suas contribuições valiosas ao longo deste processo, desde a qualificação até a defesa da minha pesquisa. O tempo dedicado à leitura do meu trabalho e as reflexões profundas e enriquecedoras durante as bancas foram fundamentais para aprimorar meu estudo e expandir minhas ideias.

É notável como o formato destas cartas, escritas em primeira pessoa, conquistaram um lugar especial em meu coração. Essa abordagem leve e pessoal tem me instigado e sugerido que possa ser uma proposta interessante não apenas para nossa pesquisa, mas também para ampliar as interações entre famílias e escolas, o cerne do meu estudo.

Avaliar minha pesquisa, intitulada "Representações Sociais de Famílias: A Relação com a Escola no Período da Pandemia", foi uma experiência gratificante graças a vocês, membros da banca. Receber o retorno de especialistas como vocês foi precioso para o desenvolvimento do meu trabalho.

Suas provocações e sugestões tiveram um papel fundamental na melhoria da minha pesquisa e na ampliação da minha compreensão sobre o assunto. Com esta defesa, vejo o início de uma jornada ainda mais profunda e significativa na temática das relações entre famílias e escolas. Acredito que esse campo de estudo é vasto e repleto de possibilidades, e suas contribuições me motivaram a seguir nesse caminho.

Mais uma vez, quero expressar minha profunda gratidão pelo apoio inestimável e pelo papel crucial que cada uma de vocês desempenharam em minha pesquisa. Espero sinceramente que continuemos colaborando e explorando juntas as dinâmicas complexas entre famílias e escolas.

Com profunda gratidão,
Flavia Gasparin

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. A. de; AQUINO, F. de S. B. Psicologia Escolar e relação família-escola: um levantamento da literatura. **Psico-USF**. v. 23, n. 2, p. 307-318, 2018. DOI. 10.1590/1413-82712018230210. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230210>. Acesso em: 1 dez. 2021.

ALMEIDA, L. C.; FERRAROTTO, L.; MALAVASI, M. M. S. Escola Vista de Fora: o que dizem as famílias? **Educação & Realidade**, v. 42, n. 02, p. 649-671, 2017. DOI 10.1590/2175-623656159. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623656159>. Acesso em: 1 dez. 2021.

ARAÚJO, J. L. de.; FRANÇA, A. P de.; A família na escola e sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. **Id on Line Rev. Mult. Psic**. v. 14, n. 52, p. 633-644, 2020. DOI https://doi.org/10.14295/idonline.v14i52.2745. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2745. Acesso em: 1 dez. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: ed. 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: LDA. ed. 70, 2016.

BOARINI, M. L. Refletindo sobre a nova e velha família. **Psicologia em Estudo**. v. 8, s/n, p. 1-2, 2003. DOI https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000300001. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/ .Acesso em: 1 dez. 2021.

BORGES, D. B**. Família e escola**: Uma análise crítica acerca de como essas duas instituições se relacionam na contemporaneidade. Campo Grande, MS, 2022. 162 f.

BORGES, L.; CIA, F. Rotina familiar e acadêmica de famílias de alunos durante o isolamento social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 8, n. 16, p. 202-217, 5 jan. 2021.

BORGES, L.; CIA, F.; SILVA, A. M. Atividades acadêmicas e relação família e escola durante o isolamento social da pandemia de Covid-19. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 773–794, 2021. DOI: 10.14393/OT2021. v.23. n.2 Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/60014. Acesso em: 10 ago. 2022.

BOTELHO, L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**, 2011, p. 121-136. Disponível em: https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220/906. Acesso em: 10 ago. 2022.

BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 106, pág. 191-216, jan./abr. 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000100010 . Acesso em: Acesso em: 10 ago. 2022.

BHERING, E.; SARKIS, A. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Revista Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 7-20, 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Flavia/Downloads/1Modelo_bioecolo769gico_do_desenvolvimento_de_Bronfenbrenner_-_implicac807%20(4).pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRONFENBRENNER, U. Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. **Developmental Psychology**, v. 22, n. 6, p. 723–742, 1986. https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. **The bioecological model of human development**. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology: theoretical models of human developmental. vol. 1, p. 793-828, 2006. New York: John Wiley.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução: André de Carvalho Barreto. Revisão técnica: Sílvia H. Koller. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAMINI, I. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CARRERA, L. T**. Impacto das medidas restritivas e das atividades escolares não presenciais devido à pandemia do Covid-19 no processo educacional e interação família e escola em uma região de vulnerabilidade social**. São Paulo, 2022. 77 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 110, p. 143-155, 2000. DOI. 10.1590/S0100-15742000000200006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000200006>. Acesso em: 1 dez. 2021.

CASTRO, M. A. de; ALVES, M. M.; CASTRO, D. D. de. Educação Infantil e pandemia: família e escola em tempos de isolamento social. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–12, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6679. Acesso em: 10 ago. 2022.

CHECHIA, V. A., ANDRADE, A. S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**, v. 10, n. 3, p. 431-440, 2005. DOI. 10.1590/S1413-294X2005000300012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000300012>. Acesso em: 1 dez. 2021.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLLI, D. R.; LUNA, S. V. de. Práticas de integração família-escola como preditoras do desempenho escolar de alunos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. 1-13, 2019. DOI. 10.1590/1982-3703003186361. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003186361>. Acesso em: 1 dez. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020.** Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Distrito Federal, 28 de abril de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020. Acesso em: 24 jul. 2022.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

CURITIBA. Decreto n° 421, a suspensão das aulas no período de 23 de março a 12 de abril de 2020. **Diário oficial de Curitiba**. Curitiba, 16 mar. 2020. Disponível em: https://mid.curitiba.pr.gov.br/2020/00301049.pdf. Acesso em: 1 dez. 2021.

CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Memórias da RME**. Disponível em: https://educacao.curitiba.pr.gov.br/unidade/memorias-da-rme/18424. Acesso em: 02 de nov. 2023. Curitiba, 2023.

DE ANTONI, C., & KOLLER, S. H. A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. **Estudos De Psicologia** (natal), v.5, n. 2, p. 347–381, 2000. DOI. https://doi.org/10.1590/S1413-294X2000000200004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epsic/a/wJy6Z3jHvGGmmLhn6zKQVwj/abstract/?lang=pt# Acesso em: 1 dez. 2021.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.DOI. https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCsTNbWg8JNGRcV9pN/?lang=pt. Acesso em: 1 dez. 2021.

DESSEN. M. A. Estudando a família em desenvolvimento: desafios conceituais e teóricos. **Psicologia: Ciência E Profissão**. n. 30, p. 202-219, 2010. DOI. https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000500010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/R498b6yFx3wnG7ps8ndBFKb/?lang=pt#. Acesso em: 1 dez. 2021.

DESSEN, M. A.; GUEDEA, M. T. D. A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 15, n. 30, p. 11-20, 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000100004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/H5shtpJhvBnwqW9cztNy5QJ/abstract/?lang=pt#ModalHowcite. Acesso em: 1 dez. 2021.

DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; JÚNIOR, A. L. C. (Org.). **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 113-131.

DICKMANN, I.; DICKMANN I. (Org.). **Praxiologia das cartas pedagógicas** – Chapecó: Livrologia, 2022.

DICKMANN, I. As dez características de uma carta pedagógica. In: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (Org.). **Cartas pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. Chapecó: Livrologia, 2020.

DÜRKS, D. B.; SILVA, S. P. da. Ambivalência, complexidade e conhecimento: Bauman e Morin. **Controvérsia**, São Leopoldo, v. 1, pág. 35-43, janeiro-abr. 2014. Disponível em:<https://revistas.unisinos.br/index.php/controversia/article/view/9851>. Acesso em: Acesso em: 19 jun. 2022.

ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. Representações sociais e visão complexa: interfaces e fronteiras entre as proposições de Serge Moscovici e Edgar Morin. ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida (orgs). **Representações sociais**: fronteiras, interfaces e conceitos. Champagnat (Curitiba)/Fundação Carlos Chagas FCC (São Paulo), 2013. p. 89-108.

EPSTEIN, J. L. Partnerships Keep Children Learning During COVID-19. **Contexts**, v. 19, n. 4, p. 88–90, 2020. DOI: https://doi.org/10.1177/1536504220977949. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1536504220977949. Acesso em: 1 dez. 2021.

FONSECA, R. P.; SGANZERLA, G. C. na; ENÉAS, L. V. Fechamento das escolas na pandemia de covid-19: impacto socioemocional, cognitivo e de aprendizagem. **Debates em Psiquiatria**, v. 4, pág. 28-37, out-dez. 2020. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.25118/2236-918X-10-4-4. Acesso em: 1 dez. 2021.

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Michel Foucault; organização e seleção de textos Manoel Barros da Moua; tradução Elisa Monteiro, Inés Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GLÓRIA, D. M. A. Relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das fratrias. **Paidéia,** Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 31-42, 2005. DOI. 10.1590/S0103-863X2005000100006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000100006>. Acesso em: 1 dez. 2021.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, F. de A.; MÜLLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. 1-18, 2020. DOI. 10.1590/S1678-4634202046238077.Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046238077>. Acesso em: 1 dez. 2021.

GUI, R. T. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 135-159, jun. 2003. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572003000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 10 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TE IXEIRA. **Sinopse estatística do questionário resposta educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil** - Educação Básica. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 20 jul. 2023.

JODELET, D.: Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves- Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 2001.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida** / Denise Jodelet; tradutora, Lilian Ulup. – Paris: Éditions des archives contemporaines; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPRess, 2017.

JODELET, D. Ciências sociais e representações: estudo dos fenômenos representativos e processos sociais, do local ao global. **Revista Sociedade e Estado**, v. 33, n. 2, Maio/Agosto 2018.

LIMA, L. P. de; SILVA, A. P. S. da. A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 475-483, 2015. DOI. 10.1590/2175-3539/2015/01938. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193875>. Acesso em: 1 dez. 2021.

LIMA, T. B. H.; CHAPADEIRO, C. A. Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 493-502, 2015. DOI. 10.1590/2175-3539/2015/0193879. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193879>. Acesso em: 1 dez. 2021.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986.

LUNARDI, N. M. S. S. et al. Aulas remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade** [online]. 2021, v. 46, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236106662>. Epub 09 Jun 2021. ISSN 2175-6236. https://doi.org/10.1590/2175-6236106662. Acesso em: 10 ago 2022.

MACHADO, V. *et. al*. **Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT**. Curitiba: Ed. UFPR, 2022.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola? **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 51, p. 91-99, 2012. DOI. 10.1590/S0103-863X2012000100011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103- 863X2012000100011>. Acesso em: 1 dez. 2021.

MARTINELI, L. M. B.; BEHRENS, M. A.; PRIGOL, E. L. O complexo pensamento de Edgar Morin como apoio epistemológico na formação docente. **Educação & Linguagem**, v. 23, n. 1, pág. 45-65, jan.-jun. 2020. Disponível em: < https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/10744>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MINAYO, M. C. S.; GUERRIERO, I. C. Z. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 4, n. 19, p. 1103-1112, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v19n4/1413-8123-csc-19-04-01103.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2021.

MORAES, A. A. A. Tarrafa de pescaria: o uso de carta na pesquisa. **Interface - Comunic., Saúde, Educ**., v.10, n.19, p.169-84. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/wXsQYbWZPTQLLv9wbLtBYJv/abstract/?lang=en#. Acesso em: 06 fev. 2023.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Tradução Maria D. Alexandre & Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E.; CIURANA, E.R; MOTTA, R.D. **Educar na era planetária**. Tradução Sandra T. Valenzuela. Revisão técnica Edgard de Assis carvalho, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via**: lições do Coronavírus. Tradução Ivone Castilho Benedetti, colaboração Sabah Abouessalam. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social / Serge Moscovici: editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 45-66. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves- Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 2001.

NATT, E. D. M.; CARRIERI, A. de P. A Teoria das Representações Sociais (TRS) e a Análise de Conteúdo (AC): instrumentos que se complementam na pesquisa em Administração. **Cadernos de Estudos Sociais**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 66–89, 2015. Disponível em: https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/96. Acesso em: 21 jul. 2023.

NETO, C. O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: **Encontro da associação brasileira de estudos populacionais**. 13., ABEP, 2002, Ouro Preto. Disponível em: www.dppg.cefetmg.br/mtp/Tecnicade GruposFocaisdoc. Acesso em: 15 abr. 2022.

NONATO, C.; YUNES, M. A. M.; NASCIMENTO, C. R. R.; Relação escola-família: Desafios da pandemia Covid-19 e do ensino remoto emergencial sob a ótica docente. **Sociedade de Pesquisa e Desenvolvimento**, 2021, v. 10, n. 17. Acesso em 11 ago. 2022, p. 1-25.

NUNES, D. G.; VILARINHO, L. R. G. Família possível na relação escola-comunidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 2, p. 21-29, 2001. DOI. 10.1590/S1413-85572001000200003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572001000200003>. Acesso em: 14 mai. 2021.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

OLIVEIRA JÚNIOR, I. B. de; LIBÓRIO, R. M. C. Famílias não convencionais na escola: a (in)eficiência das estratégias de (des)integração. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 63, p. 270–279, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i63.8641183. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641183. Acesso em: 21 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). Disponível em: https://www.paho.org/pt. Acesso em: 16 de mar. 2021.

PAIVA, V. L. M. de O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 2008, v. 8, n. 2 Acessado 19 Junho 2022, p. 261-266. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>.

PAULO, F. dos S. Cartas pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisas participativas. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. 1-15, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8670030. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670030. Acesso em: 13 jun. 2023.

PAULO, F. dos S.; DICKMANN, I. (Org.). **Cartas pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. Chapecó: Livrologia, 2020.

PETRAGLIA, I. **Edgar Morin e a complexidade do ser e do saber**, 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

PETRAGLIA, I. Educação e complexidade pós-pandemia. In: Velasco, Juan Miguel González. **100 años Edgar Morin**. Humanista Planetário. Bolívia: Prisa Ltda, 2021, p. 118-124.

POLONIA, A. C. da; SENNA, S. R. C. M. A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. In: DESSEN, M. A.; JÚNIOR, A. L. C. (Org.). **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 190-209.

POLONIA, A. C. da; DESSEN, M. A.; SILVA, N. L. P. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; JÚNIOR, A. L. C. (Org.). **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 71-89.

POLONIA, A. C; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: relações família-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. DOI. 10.1590/S1413-85572005000200012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>. Acesso em: 30 abr. 2021.

RESENDE, T. de F.; et al. Dever de casa e relação com as famílias na escola de tempo integral. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 435-456, 2018. DOI. 10.1590/2175-623662458. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623662458>. Acesso em: 30 abr. 2021.

RESENDE, T. de F.; SILVA, G. F. da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 24, n. 90, p 30-58, 2016. DOI. 10.1590/S0104-40362016000100002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000100002>. Acesso em: 1 dez. 2021.

RIBEIRO, D. de F.; ANDRADE, A. dos S. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 385-394, 2006. DOI. 10.1590/S0103-863X2006000300009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300009>. Acesso em: 1 dez. 2021.

ROCHA, L. F. Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. **Psicologia: Ciência e Profissão**. 2014, v. 34, n. 1, p. 46-65. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932014000100005>. Acesso em: 21 jun. 2022.

ROCHA, P. K. da. **A relação família-escola e a infância em tempos de pandemia**. 2022. 136 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

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 Mestrado em Educação), PUC-Rio.

SARAIVA-JUNGES, L. A. e WAGNER, A. A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 81, p. 739-772, 2013. DOI.

10.1590/S0104-40362013000400006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000400006>. Acesso em: 1 dez. 2021.

SARAIVA-JUNGES, L. A.; WAGNER, A. Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, v. 39, n. 4, p. 114-124, 2016. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21333. Acesso em: 30 abr. 2021.

SARTI, C. A. Famílias enredadas. In: ACOSTA, A. R; VITALE, M. A. **Família:** redes, laços e políticas públicas**.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 41-48.

SERTEK, P. **Contribuições para a educação em discursos e narrativas de vida de Jorge Lacerda**. Orientadora: Araci Asinelli da Luz. 2009. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2009.

SOUSA, C. P. de; NOVAES, A. de. O. A compreensão de subjetividade na obra de Moscovici. In: ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida (orgs). **Representações sociais:** fronteiras, interfaces e conceitos. Champagnat (Curitiba)/Fundação Carlos Chagas FCC (São Paulo), 2013. p. 21-36.

SOUSA, M. G. da S.; CABRAL, C. L. de O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes,** v. 33, n. 2, p. 149-158, 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 26 out. 2021.

SOUZA, O. de. A. **Família-escola e desenvolvimento humano:** um estudo sobre atitudes educativas familiares. Orientadora: Araci Asinelli da Luz. 2017. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2017.

SOUZA, O. A.; ASINELI-LUZ, A. A aprendizagem sob a ótica dos professores: um estudo a partir da relação família e escola. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 1, p. 27-35, 11 fev. 2014. DOI: https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i1.22416. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22416. Acesso em: 26 out. 2021.

SOUZA, O. A.; ASINELLI-LUZ, A. **Família-escola e as competências socioemocionais** 2. ed. Curitiba: Opet, 2019.

SZYMANSKI, H. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. **Estudos De Psicologia** (campinas), v. 2, n. 2, p. 5–16, 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-166X2004000200001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/GsMP7wfNk5Xc9dsKGQwYCZK/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 26 out. 2021.

TAVARES, J.; PETRAGLIA, I. C. A família existente no imaginário de adolescentes contemporâneos: vivências e convivências complexas na instituição

escolar. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 13–20, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n36p13-20. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14108. Acesso em: 21 jul. 2023.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva** [online]. 2009, v. 19, n. 3. p. 777-796. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>. Acesso em 11 ago. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: *TEMPLATE* DE ORIENTAÇÃO PARA ESCRITA DA CARTA

CARTAS

O TERMO "CARTA" TEM RAIZ NA PALAVRA GREGA "KÁRTES" E NO LATIM "CHARTA.AE". SEU OBJETIVO É A MENSAGEM ESCRITA QUE SE ENVIA A UMA PESSOA. (HOUAISS, 2011).

O NOSSO OBJETIVO COM A ESCRITA DESTA CARTA É A DE COMPREENDER QUAIS SÃO AS REPRESENTAÇÕES DAS FAMÍLIAS SOBRE A SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA NO PERÍODO DE ENSINO REMOTO - AQUELE QUE ACONTECEU EXCLUSIVAMENTE EM CASA.

O QUE DEVO CONTAR?

- COMO FOI A SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA DURANTE O ENSINO REMOTO;
- COMO O/A SENHOR/A SE COMUNICAVA COM A ESCOLA;
- EM QUE MOMENTO FOI NECESSÁRIO A COMUNICAÇÃO COM A ESCOLA;
- COMO FOI ESSA COMUNICAÇÃO;
- DURANTE O ENSINO REMOTO O/A SENHOR/A PERCEBEU O APRENDIZADO DE SUA CRIANÇA? PARA O/A SENHOR/A SEU/SUA FILHO/A APRENDEU DURANTE ESSE PERÍODO?
- E DEPOIS DO ENSINO REMOTO, PERCEBEU ALGUMA DIFERENÇA EM SEU RELACIONAMENTO COM A ESCOLA? ALGUMA COISA MUDOU?
- O/A SENHOR/A TEM SUGESTÕES DE COMO PODE SER MANTIDA BOAS RELAÇÕES COM A ESCOLA DEPOIS DO PERÍODO DO ENSINO REMOTO?

COMO POSSO ESCREVER?

- PRIMEIRAMENTE O/A SENHOR/A PRECISA DESTINAR AO SEU REMETENTE, NO CASO ÀS PESQUISADORAS: PROFESSORA FLAVIA E PROFESSORA ARACI;
- A CARTA PODE SER ASSINADA OU ENTÃO, SE DESEJAR, DE FORMA ANÔNIMA;
- O/A SENHOR/A PODE ESCREVER DA FORMA COMO DESEJAR;
- NÃO SE PREOCUPE COM SUA LETRA, NEM COM A QUANTIDADE DE PÁGINAS;
- CASO SE SINTA DESCONFORTÁVEL COM SUA ESCRITA OU COM O QUE ESCREVEU E DESEJE PARAR, O/A SENHOR/A PODERÁ INTERROMPER SUA PARTICIPAÇÃO A QUALQUER MOMENTO SEM DAR NENHUMA EXPLICAÇÃO.

OUTROS DETALHES IMPORTANTES

- É NECESSÁRIO A ASSINATURA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, CASO PARTICIPE DA ESCRITA DA CARTA;
- VAMOS COMBINAR DE DEVOLVER A CARTA E O TERMO NA **DATA:** ___/____/____.

APÊNDICE 2: ROTEIRO DE TEMAS/ASSUNTOS PARA O GRUPO FOCAL

NÚMERO	OBJETIVO	ASSUNTOS/TEMAS	POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS
0	CONTEXTUALIZAÇÃO Incentivar a participação de todos.	A experiência da escrita de uma carta.	
1	CONTEXTUALIZAÇÃO	O período de ensino remoto para a família.	O que mais foi desafiador. Como foi a rotina da casa. Como foi conciliar todas as demandas. Tiveram a ajuda de outras pessoas da família.
2	Analisar as manifestações de desenvolvimento cognitivo das crianças na percepção das famílias, durante as aulas remotas;	Durante um ano e meio de ensino remoto, percepção do aprendizado das crianças.	Quais eram as principais dificuldades. E as facilidades.
3	Analisar as manifestações de desenvolvimento cognitivo das crianças na percepção das famílias, durante as aulas remotas;	O que aprenderam sobre o aprendizado ou as dificuldades das crianças nesse período que antes vocês não sabiam.	Comparado com o 1° ano, o que passaram a perceber de diferente no aprendizado deles. Como a criança aprende...
4	Descrever quais foram as relações das famílias com a escola no período de ensino remoto;	Como ficaram informados sobre as atividades, aulas e propostas escolares.	Quais foram os principais meios de comunicação. Essa comunicação foi clara ou teve momentos de confusão. Vocês tiveram ajuda da escola em como auxiliar as crianças. Como foi o uso das tecnologias.
5	Descrever quais foram as relações das famílias com a escola no período de ensino remoto;	A relação com a escola durante o período de ensino remoto.	Foi uma relação tranquila ou tumultuada. Exemplos. Só a escola enviava as informações, ou vocês também solicitavam.
6	Descrever quais foram as relações das famílias com a escola no período de ensino remoto;	Diferenças com o período das crianças no 1º ano.	No 1° ano como era essa comunicação, como ficavam sabendo das informações. Mudou o que com o ensino remoto.

7	Analisar como as famílias estão percebendo o seu relacionamento com a escola depois das experiências do ensino remoto.	Percepção do relacionamento com a escola, antes, durante e depois do ensino remoto.	Mudou alguma coisa.
8	Analisar como as famílias estão percebendo o seu relacionamento com a escola depois das experiências do ensino remoto;	O que entendem por uma relação família-escola ruim.	
9	Analisar como as famílias estão percebendo o seu relacionamento com a escola depois das experiências do ensino remoto;	O que entendem ser uma boa relação entre família e escola.	
10	Identificar ações propostas pelas famílias para a manutenção das relações pós período de ensino remoto.	Sugestões para manutenção de boas relações pós período de ensino remoto.	
11	FINALIZAÇÃO	Breves comentários sobre o que acharam da dinâmica e mencionem possíveis pontos não abordados que julguem importantes.	

APÊNDICE 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Representações Sociais de famílias: a relação com a escola no período de pandemia

Pesquisador/a responsável: Araci Asinelli da Luz (orientadora UFPR)

Pesquisador/a assistente: Flavia Gasparin (aluna)

Local da Pesquisa: Escola Municipal ****

Endereço: *******

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada Representações Sociais de famílias: a relação com a escola no período de pandemia tem como objetivo compreender as representações sociais das famílias sobre as relações com a escola no período remoto de ensino.

Participando do estudo você está sendo convidado/a a: escrever uma carta, contando sobre como foi a sua relação/comunicação com a escola durante o ensino remoto; como percebeu o aprendizado de seu/sua filho/a nesse período, além de compartilhar sugestões que possam aproximar os dois espaços: família e escola; Você também está sendo convidado a participar de uma interação com outras famílias, contando sobre a mesma temática.

Observações:

- Caso concorde em participar da pesquisa, será necessário que você tenha mais de 18 anos e escreva uma carta. As instruções serão enviadas para casa, por meio dos estudantes e levará aproximadamente 30 minutos para a sua escrita.
- Caso você concorde em participar de uma interação com outras famílias, será combinado previamente se o formato será online ou presencial, dia e horário que melhor se adeque a sua disponibilidade.

Desconfortos e riscos: Os riscos ao escreverem a carta e participarem da interação do grupo focal, podem estar relacionados a lembranças de momentos difíceis relacionados à Covid-19, assim, a princípio será realizado esclarecimento e informação a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio; Garantia do direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada; Garantia de uma abordagem cautelosa considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; Assegurar sua privacidade em ambiente tranquilo e seguro. Os benefícios esperados com essa pesquisa consistem na oportunidade das famílias/responsáveis um momento para exercerem sua voz e vez, exprimindo por meio da escrita e da interação em grupo focal, suas práticas, suas dificuldades e suas reinvenções no cuidado e no compartilhamento sobre o ensino das crianças durante o período de estudo remoto, bem como, o acolhimento de suas demandas e propostas para a manutenção de boas relações entre família-escola.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (s) pesquisador (es) responsável (is) (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

( ) Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

( ) Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização: Sua participação no estudo não implicará em custos adicionais, não terá qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos neste estudo. Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação. Fica garantido o direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores: Araci Asinelli da Luz, telefone: (41) *****, e-mail: araciasinelli@hotmail.com e Flavia Gasparin, telefone: (41) *****, e-mail: flagasparin@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, **sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a**.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE n° [64753222.2.0000.0214] e aprovada com o Parecer número [5.772.298] emitido em [23/11/2022], e da SMS/CTBA sob o número CAAE n° [64753222.2.3001.0101], Parecer número [5.919.127] emitido em [01/03/2023].

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

_____

_____

(Assinatura do/a participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Data: ____/_____/_____.