



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E AGRÁRIAS / CCHSA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO / DE
CURSO DE PEDAGOGIA**

ANGÉLICA CARDOSO GRACILIANO

**A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS,
AÇÕES E CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO EDUCATIVO**

**BANANEIRAS - PB
2021**

ANGÉLICA CARDOSO GRACILIANO

**A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS,
AÇÕES E CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO EDUCATIVO**

Artigo apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, Campus III
–Bananeiras, como requisito para a obtenção
do título de Licenciado em Pedagogia.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Helen Halinne
Rodrigues de Lucena.

**BANANEIRAS – PB
2021**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G731r Graciliano, Angelica Cardoso.

A relação família e escola em tempos de pandemia:
desafios, ações e contribuições ao processo educativo /
Angelica Cardoso Graciliano. - Bananeiras, 2021.
29 f.

Orientação: HELEN HALINNE RODRIGUES LUCENA.
TCC (Graduação) - UFPB/CCHSA.

1. Ensino remoto. 2. Família. 3. Escola. I. LUCENA,
HELEN HALINNE RODRIGUES. II. Título.

UFPB/CCHSA-BANANEIRAS

CDU 37

ANGÉLICA CARDOSO GRACILIANO

**A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS,
AÇÕES E CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO EDUCATIVO**

Artigo aprovado em: 13/12/2021.

**BANCA
EXAMINADORA**



Prof. Dra. Helen Halinne Rodrigues de Lucena
Orientadora



Profa. Dra. Albertina Maria Ribeiro Brito de Araújo
Examinadora interna



Profa. Dra. Fabrícia Sousa Montenegro
Examinadora interna

RESUMO

O presente artigo teve por objetivo analisar a relação entre família e escola no contexto da pandemia da covid-19, quanto a seus dilemas e desafios, mas também no que tange às ações e contribuições oferecidas ao processo educativo. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, configurou-se exploratória quanto aos objetivos e no que se refere aos procedimentos adotados, adotou princípios do estudo de caso. Envolveu ainda pesquisas bibliográficas, além da aplicação de questionário com professores, estudantes e familiares de uma escola do município de Solânea-PB, procurando compreender as formas de mediação escola-família-escola; os modos de realização e acompanhamento das atividades escolares; as dificuldades vivenciadas no contexto do ensino remoto; o acesso, o manuseio e a mediação educativa através das tecnologias, etc. As análises e reflexões desenvolvidas sobre essas questões, fundamentaram-se em autores como Vigotsky, Freire, Bourdieu, Lahire Zago, Nogueira, Romanelli, etc.; e em marcos legais da área da educação ou correlatas (constituição, LDB/1996, Plano Nacional da educação, Lei Federal nº 14.040/2020, etc.). Os resultados da pesquisa foram com eles confrontados e as reflexões desenvolvidas nos levaram à compreensão de que os desafios da relação família e escola foram muitos no período de maior força da pandemia e continuarão sendo no pós-pandemia. Na verdade o que vimos foi que essa interação quase não existiu, com exceção das interações em ocasiões de recolhimento das atividades impressas e das cestas básicas que substituíram a merenda escolar. Quanto a aprendizagem dos estudantes no ensino remoto vimos perspectivas diferenciadas, na visão dos pais ela não teria ocorrido efetivamente, já na visão de alunos e professora, apesar de todas as dificuldades enfrentadas neste período, a aprendizagem teria ocorrido. O desafio agora é: fortalecer e estreitar os laços com as famílias, no período do pós-pandemia, através de ações concretas de parceria e que visem minimizar os impactos sociais, educativos e emocionais provocados pela pandemia e que repercutiram na aprendizagem dos alunos; valorizar e fortalecer a formação docente para que este faça uso das ferramentas digitais e tecnológicas em favor da ampliação do repertório cultural e do conhecimento dos estudantes e do estreitamento de laços com as famílias.

Palavras-chave: Ensino remoto. Família e escola. Desafios e contribuições.

¹Graduanda do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências, Humanas, Sociais e Agrárias, Campus III/UFPB

GRACILIANO, Angelica Cardoso. **The relationship between family and school in times of pandemic: challenges, actions and contributions to the educational process.** Federal University of Paraíba – UFPB. Bananeiras – PB, 2021. Course Conclusion Paper (Degree in Pedagogy).

ABSTRACT

This article aimed to analyze the relationship between family and school in the context of the covid-19 pandemic, regarding its dilemmas and challenges, but also regarding the actions and contributions offered to the educational process. The research had a qualitative approach, it was exploratory in terms of objectives and with regard to the procedures adopted, it adopted the principles of the case study. It also involved bibliographical research, in addition to the application of a questionnaire with teachers, students and family members of a school in the municipality of Solânea-PB, seeking to understand the forms of school-family-school mediation; the ways of carrying out and monitoring school activities; the difficulties experienced in the context of remote education; access, handling and educational mediation through technologies, etc. The analyzes and reflections developed on these issues were based on authors such as Vigotsky, Freire, Bourdieu, Lahire Zago, Nogueira, Romanelli, etc.; and in legal frameworks in the area of education or related areas (constitution, LDB/1996, National Education Plan, Federal Law nº 14.040/2020, etc.). The research results were compared with them and the reflections developed led us to understand that the challenges of the family and school relationship were many in the period of greatest strength of the pandemic and will continue to be in the post-pandemic period. In fact, what we saw was that this interaction almost didn't exist, with the exception of interactions in occasions of collection of printed activities and food baskets that replaced school lunches. As for students' learning in remote education, we saw different perspectives, in the parents' view it would not have occurred effectively, whereas in the view of students and teacher, despite all the difficulties faced during this period, learning would have occurred. The challenge now is: to strengthen and strengthen ties with families, in the post-pandemic period, through concrete partnership actions aimed at minimizing the social, educational and emotional impacts caused by the pandemic and which had repercussions on student learning; value and strengthen teacher training so that they make use of digital and technological tools in favor of expanding the cultural repertoire and knowledge of students and strengthening ties with families.

Keywords: Remote teaching. Family and school. Challenges and contributions.

1 INTRODUÇÃO

Com a crise pandêmica do SARS-CoV2, a Organização Mundial de Saúde orientou o isolamento social, uma vez que a via de contágio é o contato humano. Desta forma, fez-se necessário o período de quarentena. Isso ocasionou mudanças em todos os setores, principalmente, na educação. Foram mudanças que impactaram os profissionais da educação e também as famílias.

Neste contexto, alunos e familiares tiveram que se adaptar às aulas assíncronas e síncronas e isso requereu uma maior colaboração dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes. A parceria entre família e escola em tempos de pandemia surgiu como um desafio de difícil enfrentamento, já que o(a) estudante ficou sem o apoio mais próximo do(a) professor(a) e enfrentou dificuldades no seu desenvolvimento da aprendizagem, que como lembra Vigotski (1984), requer a mediação de uma pessoa adulta ou mais experiente, para que ocorra o movimento entre o que chamou de zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento real.

Com esta dificuldade e não conseguindo realizar sozinho as tarefas da escola, o(a) estudante passou a requerer, de forma mais efetiva, o auxílio dos familiares, que passou a ser crucial nesse momento. Tal realidade esbarrou na ausência ou limitação de habilidades e competências destes familiares para oferecer o devido apoio aos filhos.

Diante dessa realidade, surgiram alguns questionamentos: de que maneira estudantes e familiares vivenciaram essa fase de atividades escolares remotas (estudando em casa)? Como as necessidades humanas, sociais e econômicas (alimentação, emprego, recursos financeiros, saúde, etc.), emocionais, etc., provocados pelo coronavírus, impactaram os familiares e o apoio delas nas tarefas escolares dos filhos? Como ocorreu o acesso e o manuseio dos recursos tecnológicos e de outros materiais didáticos necessários ao ensino remoto, por estudantes, familiares e professores? Como a escola atuou para ajudar as famílias a auxiliarem seus filhos no ensino remoto e a contribuírem com suas aprendizagens? (Que ações concretas foram realizadas nesse sentido? Como se deu esta parceria?); É possível falar em ações e contribuições desta parceria no processo educativo? Quais e como elas se deram?

É importante salientar que o interesse por investigar esse tema surgiu da minha afinidade com a temática e do fato de ser mãe e estar lidando, no dia a dia, com a situação abordada nesse trabalho. Acrescente-se a isso que por causa da pandemia e do ensino remoto dela decorrente, muitas dúvidas surgiram sobre a participação dos pais e/ou responsáveis na educação dos filhos em casa, tendo em vista que a realidade pandêmica também afetou os familiares dos estudantes em outras áreas da vida, como a própria saúde, o trabalho, a área financeira, emocional, etc.

Ciente desses dilemas e desafios, também nos interessamos por esse tema por entendermos que uma boa relação família-escola é crucial para o bom desenvolvimento dos estudantes, uma vez que contribui para o aprendizado. Esse ponto de vista se baseia na

compreensão da escola como uma instituição ambilateral, que para o cumprimento de sua função requer a parceria com outras instituições, entre elas, a da família. Postula-se, nesse sentido, que professores e demais profissionais da educação devem buscar meios para ampliar e melhorar o diálogo com as famílias, aproximando-se delas de maneira sensível e compreensiva, ou seja, considerando suas realidades cheias de dilemas sócio-econômicas e emocionais e auxiliando-as no apoio pedagógico aos filhos.

Na esteira desse debate, estamos entendendo que foram/são muitos os desafios da educação nesse período de pandemia, porque além das dificuldades dos estudantes em desenvolver atividades sem a mediação pedagógica mais próxima do professor, também estão os problemas de ordem familiar que influenciam diretamente a vida escolar dos estudantes (problemas financeiros, frágil acesso à internet, equipamentos tecnológicos não disponíveis ou inviáveis para o ensino remoto, etc.). Tais problemas, no entanto, poderiam ser solucionados com políticas públicas adequadas para atender as demandas da educação nesse período. Enquanto isso não acontece no âmbito das políticas públicas, uma das alternativas para que os problemas de aprendizagens decorrentes do ensino remoto sejam minimizados parece ser a boa interação entre família e escola. Afinal, quando essas duas instituições constroem uma boa parceria, é mais provável que a aprendizagem dos(as) estudantes seja viabilizada e obtida.

Seguindo essa linha de raciocínio, o principal objetivo desta pesquisa foi analisar como ocorreu, em uma instituição educativa de Solânea-PB, a relação entre família e escola, no que se refere aos desafios, ações e contribuições ao processo educativo durante o ensino remoto. Para alcançar esse objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos, como: a) verificar as dificuldades que alunos e famílias atribuem ao ensino remoto; b) levantar as ações desenvolvidas pela escola para o apoio às famílias no acompanhamento das tarefas escolares de seus filhos; c) caracterizar as formas de acesso a internet, manuseio e mediação tecnológica, etc., utilizadas na relação família e escola e no apoio às tarefas escolares; d) Identificar as formas de apoio dos familiares nas atividades escolares do ensino remoto e, e) conhecer a avaliação dos familiares acerca dessa experiência de ensino remoto na vida escolar dos filhos.

Vale salientar que nas páginas adiante continuamos essa discussão, sendo o tópico seguinte a apresentação do referencial teórico utilizado nas reflexões da temática em em pauta. Posteriormente apresentamos os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa em direção a seus objetivos. Depois expomos os resultados e as análises dos dados coletados junto aos interlocutores da pesquisa; e, por fim, as considerações finais sobre o estudo realizado.

2 A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CONTEMPORÂNEOS

A família e a escola são as principais instâncias sociais em que a criança está inserida onde se constroem os processos de socialização, primeiramente no seio familiar e depois na escola. Essa relação, no entanto, nem sempre foi harmônica ao longo da história. A história social da construção da infância revela que houve uma época em que a criança era vista como um adulto em miniatura e isso tinha implicações negativas em sua formação. Mas no século XVIII, quando ela deixa de ser vista pela imagem adulta, as preocupações com ela passam a ser focadas em suas necessidades, incluindo a educação no *rol* dessas necessidades (TAVARES; NOGUEIRA, 2013).

Vale lembrar que a relação família, escola e criança teve um processo árduo ao longo dos anos, tendo sido imprescindível para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças as transformações nos modelos pedagógicos e a construção da relação família e escola no processo de ensino. Para compreender melhor essas questões, vale a pena abordá-las a partir de aspectos históricos, legais e contemporâneos.

Quanto aos aspectos históricos é importante lembrar que foi na modernidade que dispomos da consolidação da família nuclear, criada no interior de um modelo de família conservador, a personificação da continuidade parental e patriarcal que marca a relação pai, mãe e criança. Quando a família começou a se preocupar com a educação da criança mudanças foram geradas nas dinâmicas familiares e, posteriormente, houve a necessidade de impor regras e normas para uma nova educação, em que a criança era o centro do controle familiar e do grupo social a que está inclusa (TAVARES; NOGUEIRA, 2013).

Essa realidade durou muito tempo. A educação da criança era tida como responsabilidade unicamente das famílias ou do grupo social que pertencia. No convívio com os adultos e com outras crianças elas aprendiam a conviver em sociedade, pois não existia uma instituição que compartilhasse essa responsabilidade. Até meados do século XVIII, no Ocidente, era dever da mulher cuidar do lar dos filhos e ao homem cabia o provimento e o sustento da casa. Com a revolução industrial, essa realidade mudou. Mulheres começaram a trabalhar fora de casa e a buscar conciliar trabalho, casa e filhos (AMARAL; BRENDA, 2013).

Com esse novo cenário social e no âmbito familiar, a mulher passou a ser vista não apenas como a cuidadora do lar e a educadora dos filhos, tampouco a família era apenas aquela constituída por pai, mãe e filho, a típica família padrão da sociedade conservadora. Com o passar do tempo esse modelo tradicional se tornou raro, uma vez que outras entidades familiares passaram a ser consagradas na Carta Magna de 1988.

Toda essa mudança no âmbito social e familiar, repercute, direto ou indiretamente, nas relações e interação entre família e escola. Por um lado, mudanças no modelo da família podem ser vistas como uma impeditivo para que esta desenvolva uma efetiva parceria com a escola, já que a mãe, por exemplo, passou a assumir outros compromissos, não apenas aqueles voltados aos cuidados com o lar e com os filhos. Por outro, tais mudanças podem ser entendidas como uma abertura de portas para que a instituição escola também se comprometa como uma das responsáveis pela formação/educação das crianças e jovens, compartilhando as responsabilidades com a família e viabilizando o entrosamento com ela, tendo em vista facilitar o processo de ensino aprendizagem junto aos estudantes.

A respeito desse entrosamento, alguns instrumentos da legislação brasileira no âmbito da educação destacam sua importância quando enfatizam a relação família e escola no processo educativo. Por exemplo, na Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu art. 205, está previsto que a educação é dever do Estado e da família, a saber:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Há também um outro instrumento legal que reforça a relevância da família na garantia da educação de crianças e adolescentes. É o caso da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No seu art. 4º consta que:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Observa-se, através desses instrumentos, que apesar da legislação ser clara e precisa e forneça o fundamento legal quanto à inclusão familiar no contexto escolar, não é o que vemos no cotidiano. Saliente-se que a educação não é uma tarefa que a escola realiza sozinha, ela necessita de cooperação de outras instituições, sendo a família a instituição mais próxima da escola. Ambas buscam objetivos semelhantes para os estudantes e, por isso, na opinião de Souza

(2009), devem comungar dos mesmos ideais. Essa compreensão já foi defendida por Piaget, quando afirmou:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2007, p.50).

Piaget nos remete a uma reflexão sobre o fato de que a troca mútua e a divisão de responsabilidades entre família e escola resulta em adequação e busca compartilhada dos principais objetivos que ambas querem atingir, sobretudo no que se refere ao processo de aprendizagem dos estudantes.

Ademais, todos os adultos representados pelas figuras dos pais, pedagogos, professores e responsáveis, de uma forma geral, participam ativamente no desenvolvimento das crianças e jovens dentro e fora do âmbito escolar. No espaço escolar, a contribuição destaca-se no processo de socialização dos estudantes, quando os profissionais oferecem elementos e conteúdos culturais fundamentais ao processo de interação das crianças e jovens, isto é, a partir da tenra idade, relacionados às experiências vividas, assegurando ou não, a constituição de funções básicas para plausíveis aquisições psicológicas futuras (DURIGAN; LEAL, 2017).

Uma outra forma de analisar o tema foi feita por Vygotsky (2001). Para ele, no âmbito escolar, os docentes têm como objetivo sistematizar o conhecimento historicamente produzido e ofertá-lo ao aluno, para que este, quando se apropriar do conhecimento socialmente existente, não apenas desenvolva suas funções psicológicas superiores, mas determine os nexos causais presentes sobre a realidade da qual faz parte, gerando a consciência do mundo e de si próprio (DURIGAN; LEAL, 2017). Logo, esse conhecimento socialmente existente não se dá fora das relações familiares, que são tão importantes para viabilizar o intercâmbio entre os conhecimentos escolares e não-escolares.

Também vale mencionar as análises de Bourdieu (1996) e Bernard Lahire a respeito da família enquanto instituição de socialização dos indivíduos e, por sua vez, da sua influência na vida escolar dos filhos. O *habitus*, por exemplo, é um conceito utilizado por Bourdieu (1996) para indicar que é por ele que se dá a orientação dos sujeitos sobre suas ações e percepções, sendo elas um reflexo das características de um estilo de vida socialmente condicionado. Assim, podemos dizer que “O *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (e em particular, da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica)” (BOURDIEU, 1983. p. 80).

Para o nosso trabalho esse conceito faz sentido se pensarmos nas diferentes possibilidades de condicionamento social das famílias na vida escolar de seus filhos. Por exemplo, o modo como as famílias se relacionam com as atividades escolares, o estilo de vida familiar nesse âmbito (se há ou não o apoio e incentivo nas tarefas; se há ou não um ambiente favorável aos estudos; etc.) parece determinante para o êxito ou o fracasso escolar dos estudantes. Outro exemplo que ilustra esse condicionamento, ou este *habitus*, seria o de uma família em que seus integrantes adultos têm o hábito de ler e em que as crianças e adolescentes adquirem este hábito por se tratar de um estilo de vida do grupo familiar a que pertencem.

Estes exemplos, além de nos ajudarem a elucidar o conceito de *habitus*, nos remetem a outro conceito levantado por Bourdieu (1996), que ele chamou de “*capital cultural*”. Para ele, o capital cultural é parte integrante do meio familiar e através dele pode-se explicar os fatores de sucesso ou de fracasso escolar (MELO, 2021). O autor apresenta esse conceito fazendo uma crítica à escola por ela atribuir mais valor social a cultura das classes dominantes e, por consequência basear o seu currículo na linguagem dessa cultura e o transmitir (por meio dos livros didáticos, dos materiais pedagógicos diversos, apostilas, práticas pedagógicas diversas, etc.) através do código cultural dominante.

Sob esta ótica, as crianças e adolescentes inseridas nas classes dominantes, ao veem seu capital cultural (representado, por exemplo, por pais e familiares diplomados; acesso a livros, informações e conhecimentos anteriores aos obtidos na escola; familiaridade com obras artísticas; experiências em viagens; etc.) valorizado e fortalecido, estariam em situação de vantagem na escola, em detrimento das crianças e jovens das classes populares, para quem os códigos deste capital cultural parecem indecifráveis, já que é estranho e alheio às suas culturas, funcionando, na escola, mais ou menos como uma linguagem estrangeira, ou seja, incompreensível, e, portanto, como um mecanismo de exclusão (SILVA, 2007). O resultado disso,

[...] é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. (SILVA, 2007, p.35).

Foi tomando como referência esses conceitos bourdieusianos, que Lahire (1997) analisou a influência do ambiente familiar na vida escolar dos filhos. Ele utiliza “[...] os conceitos de *habitus* e *capital cultural* existentes dentro de uma mesma classe social para explicar como as relações família e escola podem ser diferentes dentro de uma mesma classe” (MELO, 2021, p. 31). Para Lahire (1997), nas famílias de uma mesma classe as crianças e jovens tanto podem ser predispostas ao fracasso como ao sucesso escolar.

Assim, filhos de pais inserido em uma mesma classe social ou que possuam os mesmos bens culturais podem apresentar níveis escolares bem diferentes, sendo, por exemplo, uns mais propensos a repetirem de ano e outros a ocuparem os melhores lugares nas classificações escolares (LAHIRE, 1997). Isso nos faz pensar: o que estaria por trás das diferenças de desempenho e comportamento escolares de estudantes inseridos em configurações familiares relativamente homogêneas socialmente?

O desafio consiste em entender: como a cultura de algumas famílias, marcada por exemplo, por experiências de analfabetismo, ou por níveis escolares muito baixos; situações de violências familiares, etc., poderia não ser transmitido às suas crianças ou jovens, ou mesmo no caso de sua transmissão, não impedir que o sucesso escolar seja alcançado por elas?

Essa questão desafiadora, colocada por Lahire (1997), nos faz pensar o contexto atual. Ou seja, em tempos de pandemia, como as famílias de grupos sociais semelhantes estariam lidando com as experiências do ensino remoto, diante de problemas de ordem social e culturais diversas? Como tem se revelado a relação família e escola nesse contexto tão desafiador? É possível identificar diferenças nesta relação mesmo em grupos sociais semelhantes, como no caso de estudantes de uma mesma escola?

A respeito disso, muitas reflexões podem ser feitas. Mesmo inseridas nos mesmos grupos sociais algumas famílias se colocam mais próximas e outras mais distantes da vida escolar dos filhos. Embora se saiba que é um dever apoiar os filhos nos estudos, nem todas conseguem oferecer o devido apoio ou quando a oferecem o fazem de maneiras distintas, segundo suas realidades, inclusive a realidade educacional dos pais ou responsáveis. Talvez esteja aí a questão do sucesso ou insucesso escolar dos estudantes. De um lado podemos encontrar famílias que sentem maior dificuldade ou não se dispõem em oferecer um apoio pedagógico mais próximo. Para elas, esta tarefa cabe à escola já que não possuem o conhecimento devido a esse respeito, e diante disso, não buscam aproximação do que vem sendo proposto enquanto conhecimento e experiências escolares para seus filhos. Outros grupos familiares tomam para si, excessivamente, a responsabilidade pedagógica de ensinar aos filhos, e não percebendo seus limites nessa tarefa², ao invés de se colocarem mais como incentivadoras dos filhos, acabam interferindo inadequadamente nas atividades escolares a tal ponto de realizarem tais atividades pelas crianças e jovens. Como se vê, há limitações nos dois casos, sendo, portanto, necessário construir o equilíbrio a esse respeito.

É comum, por exemplo, ouvirmos queixas de professores, que alertam para que os pais

² Ou seja, muitos, sem a competência pedagógica requerida, acabam não conseguindo ensinar os filhos em suas atividades e, por isso, acabam elas mesmas respondendo os exercícios.

auxiliem os filhos nos estudos, mas não façam por eles, as atividades escolares. A recomendação, portanto, é que a atuação das famílias nessas atividades se desenvolva por meio de uma interação mais efetiva com os filhos, elogiando suas tarefas, incentivando-os quanto à leitura e contribuindo para que despertem a busca por novos conhecimentos (MELO, 2021).

Sabemos que estas atitudes são construídas socialmente e que por motivos socioculturais e econômicos diversos, alguns comportamentos nesse sentido são mais ou menos próximos das famílias dos estudantes. Para as famílias de classe média, por exemplo, a cultura familiar e a cultura escolar se combinam e viabilizam o bom desempenho das crianças, dado que a escola se torna continuação da educação familiar. Para as famílias das classes populares a cultura familiar muitas vezes diverge dos padrões culturais e simbólicos disseminados na escola. Com isso, sua bagagem cultural herdada na família acaba não sendo suficientemente reconhecida no ambiente escolar (MELO, 2021), podendo isso se constituir um dos elementos que dificulta o apoio desses grupos familiares nas atividades escolares de seus filhos.

Nessa discussão, também vale acrescentar as expectativas da escola em relação às famílias. A esse respeito Canaan (2019), em sua pesquisa etnográfica, apresentou as múltiplas expectativas que as escolas manifestam sobre as famílias. O referido estudo mostrou a opinião de professoras que atuam em escola pública sobre o comportamento dos estudantes que sempre realizam as tarefas escolares em detrimento daqueles que não o fazem. Na opinião das professoras, aqueles que fazem as tarefas são os que se comportam de maneira participativa em sala de aula, são os mais atenciosos, cujos pais estão mais presentes e possuem boas condições financeiras, além de uma boa relação familiar. Por outro lado, os que não fazem tais tarefas ou são “bagunceiros” têm por características, na visão das professoras, a ausência dos pais na vida escolar. Ou quando não há ausência eles possuem pouca escolaridade ou são analfabetos, reforçando-se, então, a relevância que as relações família e escola constituem regularmente nas representações dos professores sobre o sucesso e fracasso escolar, corroborando com o estudo de Canaan (2019) (MELO, 2021).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho utilizamos procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa, que nos permitiu analisar como vem ocorrendo a relação família e escola através do atendimento remoto nesse tempo de pandemia.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para o alcance dos objetivos propostos, foi desenvolvido um estudo descritivo, exploratório e com abordagem qualitativa, tendo como objetivo analisar e discutir a relação família-escola em tempos de pandemia do coronavírus.

Para Barros e Lehfeld (2000), a pesquisa descritiva caracteriza-se por observar, registrar, analisar e correlacionar com outras variáveis sem interferências. Já a pesquisa exploratória tem como propósito desenvolver, esclarecer e transformar conceitos e ideias almeja a construção de hipóteses e a fixação dos objetivos ou descobre um novo tipo de enfoque para o tema (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Quanto ao método de abordagem, ele é de ordem qualitativa, em conformidade com Rodrigues (2006) que a caracteriza como uma abordagem analítica e comparativa dos fatos, no qual o pesquisador buscar descrevê-los e interpretá-los, sem a necessidade de procedimentos estatísticos.

3.2 CENÁRIO DA PESQUISA

A coleta foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernestina Pinto, localizada na Rua São José, s/n - Centro, Solânea – PB.

A escolha da escola se deu pelo fácil acesso a instituição, em razão de ser perto de minha residência e conhecer a professora da turma. Ademais, a escola funciona há aproximadamente 30 anos no município, no mesmo prédio durante um tempo funcionava uma escola estadual no período noturno. Não obstante, a escola dispõe de pré-escola, ensino fundamental I e ensino fundamental supletivo.

3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população da pesquisa envolveu pais e/ou responsáveis pelos alunos, estudantes e professor (a) da EMEF Ernestina Pinto, da turma do 5º ano do ensino fundamental. A amostra foi não probabilística, composta por 11 alunos, 4 pais e/ou responsáveis da turma do 5º ano do ensino fundamental e 1 professora da mesma turma.

3.4 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Como instrumento para a coleta de dados foi utilizado dois questionários com questões objetivas e subjetivas, elaborados pela pesquisadora. Os questionários foram baseados em

instrumentos já existentes, sobre a comunicação família-escola no envolvimento da familiares nas atividades acadêmicas das crianças, contudo, foram feitas reformulações para adequar a pandemia do COVID-19.

O questionário ao professor consistiu em 4 questões subjetivas e 2 questões objetivas, sobre as dificuldades encontradas nas aulas remotas, o nível de interesse dos alunos durante a pandemia nas aulas, a relação com os pais, a solução adotada pela escola nos casos em que os alunos não possuíam acesso à internet, a participação dos alunos nas aulas e a interação entre pais e a escola. O questionário para os alunos foi composto por 5 questões objetivas e 1 questão subjetiva. Nele foram colocadas questões sobre o acesso à internet, a participação nas aulas remotas, a aprendizagem nesse formato de aulas, a interpretação das atividades recebidas, o apoio dos pais na realização das tarefas e as dificuldades encontradas nas aulas remotas.

Para os pais e/ou responsáveis o questionário abordou a quantidade de filhos em idade escolar do 1º ano ao 5º ano, se a residência possui acesso à internet e se tem computador, se durante a pandemia houve acompanhamento dos filhos nas tarefas escolares e quem ficou responsável, sobre as dificuldades enfrentadas no acompanhamento escolar dos(as) filhos(as) nesse período, se houve mudanças comportamentais das crianças durante o isolamento social e sobre os níveis de aprendizado dos(as) filhos(as) nesse contexto.

O contato com a escola foi mantido via e-mail e pelo WhatsApp, meios pelos quais apresentamos a proposta e os procedimentos da pesquisa. Além das informações da pesquisa aos pesquisados foram dados esclarecimentos quanto à voluntariedade nesta participação, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos os participantes leram e assinaram o referido documento de forma voluntária.

3.5 ANÁLISES DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O processamento e a análise dos dados qualitativos se deram através de uma análise descritiva dos questionários, a partir dos resultados obtidos. Os resultados foram apresentados através de uma análise descritiva simples e por quadros desenvolvidos no programa Microsoft Word. Para a obtenção dos dados foram utilizados, como já informamos, três questionários, destinados à uma professora, aos estudantes da turma em que leciona essa professora e aos pais ou responsáveis dos estudantes dessa mesma turma. Por meio deles, procuramos conhecer e analisar os desafios e as dificuldades encontradas nas aulas remotas durante a pandemia, a interação família e escola, etc. Antes de analisar os dados obtidos, caracterizamos os perfis dos participantes da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A tabela 1 evidencia as características do perfil dos participantes da pesquisa. Da amostra 7 eram crianças do sexo masculino e 4 são do sexo feminino. No quesito idade, 7 crianças possuem idade entre 9 a 10 anos e 4 entre 11 a 12 anos.

Em seguida apresentamos os resultados obtidos através do questionário do aluno. Os resultados foram demonstrados de acordo com informações sobre acesso a internet, se estão conseguindo assistir as aulas remotas e ao mesmo tempo se estão aprendendo, se as atividades são de fácil interpretação, os pais ajudam na realização das tarefas, e, por fim, sobre as dificuldades encontradas com as aulas remotas. Quanto ao acesso à internet o questionário apresentou o seguinte resultado.

Tabela 1 – Tem acesso à internet

| Tem acesso à internet | |
|------------------------------|-------------------|
| Acesso à internet | Quantidade |
| Sim | 11 |
| Não | - |
| Total | 11 |

Como se observa, todos os estudantes pesquisados disseram possuir acesso à internet. Embora isso seja um reflexo da expansão da “sociedade da informação” e do avanço tecnológico que invadiu nosso cotidiano, alguns autores afirmam que para não ser parte do grupo de excluídos digitais, é preciso ponderar o tipo de acesso a que elas estão tendo às tecnologias. Hargittai (2010), por exemplo, enfatiza que mesmo tendo acesso à rede, há uma diferença significativa no que tange ao uso da internet e a habilidade informacional, por influências de classe, educação parental, gênero, raça, etnia e localização geográfica. Assim, fica claro para nós que as repostas dos estudantes a esse respeito podem escamotear a experiência da exclusão digital, a qual, compreendida pela diferença entre aqueles que estão colhendo os benefícios do uso das novas tecnologias de informação e comunicação e aqueles que não (NTIA, 2004).

Ao mesmo tempo, a resposta dos estudantes sobre o acesso a internet traduz o que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019 (realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE), revelou. Ou seja, ao constatar que 82,7% dos

domicílios nacionais passaram a ter acesso à internet, um aumento de 3,6 pontos percentuais em relação a 2018.

Em meio a essa realidade, também foi nosso interesse conhecer a relação que os estudantes estabeleceram com as aulas remotas, no que a maioria se posicionou de maneira positiva, sendo 9 os que disseram conseguir bem assistir as aulas remoto e apenas 02 os que disseram não terem conseguido, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 2 – Consegue assistir as aulas remotas

| Consegue assistir as aulas remotas | Quantidade |
|---|-------------------|
| Sim | 9 |
| Não | 2 |
| Total | 11 |

Uma questão importante que deve ser levantada aqui diz respeito ao que essa maioria de estudantes quis dizer sobre “conseguir assistir as aulas remotas”. Isso porque entendemos que uma coisa é conseguir assistir aulas remotas com facilidade, pelo fato de se obter as habilidades necessárias para o uso dos meios eletrônicos e das tecnologias de comunicação, uma vez que são “nativos digitais”³ (PRENSKY, 2001); outra coisa é conseguir protagonizar o caminho próprio da aprendizagem, com o apoio do(a) professor(a) que medeia esse processo (LENHARDT, 2020).

O protagonismo diz respeito a participação do estudante se dedicando ao material produzido pelo professor, o modelo em que as aulas têm de estar prontas para serem consumidas deve ser abandonado, incentivando-se o trabalho dos alunos conjuntamente com os professores no sentido da criatividade e pensamento crítico (LENHARDT, 2020, *apud*, SENHORAS, 2020, p.28).

Aliada a esta reflexão, está o que disseram os estudantes sobre se conseguiram aprender através das aulas remotas, chamando atenção o fato de quase a totalidade deles afirmar ter adquirido a aprendizagem nesse formato de aulas.

Tabela 3 – Sobre aprender com as aulas remotas

| Sobre aprender com as aulas remotas | Quantidade |
|--|-------------------|
| Sim | 10 |
| Não | 1 |
| Total | 11 |

³ Conceito utilizado por Prensky (2001) para definir o perfil dos estudantes contemporâneos, que já nasceram inseridos numa cultura digital e sempre terem convivido com a linguagem digital em seus diferentes recursos e aparelhos.

Embora pelos limites do nosso instrumento de pesquisa não possamos mensurar o nível de aprendizagem a qual a maioria dos estudantes disse ter alcançado, é possível que eles atribuam a facilidade de aprender pela via do ensino remoto pela familiaridade que eles têm com as ferramentas tecnológicas empregadas nesse modelo de ensino (jogos, mídias, softwares, etc.), fazendo com que se motivassem mais para experimentar as atividades construtivas que, originalmente, lhes são mais atrativas. A esse respeito Paixão (s.n, p.6) afirma que “esses meios, embora extremamente recentes, podem colaborar, ou até mesmo viabilizar o aprendizado dos discentes”. Senhoras (2020), ratifica esta afirmação quando diz que:

O uso dessas tecnologias quando empregadas de forma correta e eficiente, podem ser responsáveis por resultados positivos, na perspectiva discente e no fomento do ensino-aprendizagem, por parte dos estudantes pode-se observar uma melhoria da comunicação via tecnologia, o aumento da motivação, da comodidade, o aumento do tempo que pode ser empregado no estudo, etc. (SENHORAS, 2020, p.31-32).

No que se refere à interpretação das atividades, a resposta dos estudantes acompanha a reflexão anterior sobre a aprendizagem, como mostra a tabela abaixo. Ora, se estão conseguindo a aprendizagem, na opinião da maioria deles, é porque também estão tendo facilidade em compreender as atividades desenvolvidas no ensino remoto.

Tabela 4 – Sobre a facilidade de interpretação das atividades

| Sobre a facilidade de interpretação das atividades | Quantidade |
|---|-------------------|
| Sim | 10 |
| Não | 1 |
| Total | 11 |

Desta forma, é possível pressupor que a forma com a qual a professora estaria desenvolvendo as atividades surtia efeito, dado que os alunos disseram estar conseguindo assimilar os conteúdos abordados por meio das aulas remotas.

Não deixa de ser curioso esse dado, considerando as dificuldades que temos visto e ouvido dos professores, relacionadas ao trabalho no ensino remoto. Freitas, Dias e Bessas (2020, p.136) analisando essa questão disseram:

Muitos docentes afirmam não possuir meios de lecionar as aulas aos discentes (conforme determinado pelas Secretarias de Educação dos Estados), seja por falta de infraestrutura em suas casas para as gravações das aulas expositivas, pela falta de conhecimento do manuseio adequado das ferramentas oferecidas pelas Secretarias de Educação (em alguns casos, as ferramentas são oferecidas mas não há a capacitação dos docentes para o uso) ou pela falta de acesso dos alunos às aulas, seja pela falta de acesso à internet ou equipamentos adequados para a visualização dos materiais disponibilizados.

Com efeito, se é importante sublinhar as facilidades que os estudantes demonstraram a respeito dos estudos por meio do ensino remoto, também é importante frisar que essa questão talvez esteja associada ao apoio oferecido pelos pais nesse processo. Assim, quando eles foram indagados se os pais ou responsáveis lhe ajudavam na resolução das atividades remotas, apenas três, dos onze pesquisados disse não possuir essa ajuda, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 5 – Sobre o apoio dos pais/responsáveis na realização das atividades

| Sobre o apoio dos pais/responsáveis na realização das atividades | Quantidade |
|---|-------------------|
| Sim | 8 |
| Não | 3 |
| Total | 11 |

Diante da margem de alunos participantes da pesquisa, o número daqueles que disseram que seus pais/responsáveis não ajudam com as tarefas é pequena. Entretanto, não podemos fechar os olhos para esta realidade, ainda que pequena em nossa pesquisa, visto que o acompanhamento dos pais nas tarefas escolares dos filhos não é algo simples, pois muitos deles, além de serem “imigrantes digitais”⁴ ainda tiveram de enfrentar, nesse contexto pandêmico, desafios até maiores para garantir a sobrevivência, como lembram Oliveira, Peres e Azevedo (2021). Eles entendem que cuidar da vida estudantil dos filhos se tornou um entrave para as classes menos favorecidas, pois além dos fatores socioeconômicos que dificultam o apoio aos filhos pelas famílias, também estas são acometidas por dificuldades como a falta de tempo, equipamentos inadequados, ausência de internet ou acesso frágil a essa rede, conhecimento insuficiente para auxiliar os filhos com as tarefas, etc. (OLIVEIRA; PERES; AZEVEDO, 2021).

Por outro lado, há que se reconhecer que a afirmação acerca da existência de apoio dos pais nas atividades remotas pelos estudantes pesquisados, pode estar relacionada com o perfil de suas famílias, perfis estes que embora não tenham sido objeto de ampla reflexão nesse estudo, podem fazer a diferença na análise dessa questão. Estamos entendendo, como Lahire (1995) que mesmo nos referindo a famílias de classes sociais semelhantes,

Podemos ter variantes desses exemplos ao evidenciarmos famílias autodidatas ou caracterizadas por uma posição profissional um pouco mais qualificada (operário especializado, aristocracia operária...): ainda neste caso, é através do capital cultural adquirido ou conquistado que podemos explicar o "sucesso" escolar dos filhos (LAHIRE, 1997, p.29-30).

⁴ Os imigrantes digitais são aqueles que não nasceram no mundo digital e que estão em constante adaptação ao ambiente digital, ainda que sempre mantendo um certo grau de “sotaque” neste ambiente, que é o pé no passado (PRENSKY, 2001).

Dando continuidade às reflexões sobre o olhar dos estudantes a respeito do ensino remoto, chamou nossa atenção as dificuldades apresentadas nesta modalidade de ensino. Suas respostas a essa questão contradisseram-se, de certa maneira, com respostas anteriores referentes ao acesso às novas tecnologias da informação e comunicação e, por sua vez, às aulas remotas. A tabela abaixo mostra que quando o questionário os levou a descrever as dificuldades do ensino remoto, apenas um estudante disse não ter tido nenhuma dificuldade.

Tabela 6 – Dificuldades durante o Ensino Remoto

| Educando | Dificuldades durante o Ensino Remoto |
|----------------------------|--|
| E1, E10 e E11 | Dificuldade com a internet e com os recursos tecnológicos (celular que trava durante a aula, etc.) |
| E2, E3, E6, E8 e E9 | As tarefas |
| E4 e E5 | Meu aprendizado |
| E7 | Em nada |

Como se observa, das dificuldades registradas pelos estudantes durante a pandemia com as aulas remotas, temos como principais queixas as tarefas realizadas, as dificuldades de acesso à internet, fragilidades com os meios eletrônicos que possuem, além dificuldades relacionadas ao próprio aprendizado. Somente um aluno relatou não ter tido dificuldade.

Esse dado de nossa pesquisa expõe os verdadeiros limites da modalidade de ensino remoto adotada durante a pandemia. Tais limites têm sido estudados por diversos pesquisadores nos últimos dois anos e cujas pesquisas e produções acadêmicas revelam que “[...], mesmo com todo esforço empregado para viabilizar o ensino remoto, os sistemas de ensino têm esbarrado na fragilidade da educação” (SENHORAS, 2020, p.22). Tratam-se, portanto, de fragilidades que envolvem tanto o ofício do professor(a) frente a esta nova realidade (que requer formação específica para a utilização dos recursos que o ensino remoto prevê), como fragilidades do ponto de vista da disponibilização desses recursos para estudantes e professores.

São fatores que fragilizaram a educação nesse contexto pandêmico, já que muitos alunos não dispõem desses recursos (computadores, celulares, internet, etc.) ou dispõem com fragilidades. Além deles, também grande parte dos professores, mesmo quando dispõem de tais recursos, possuem pouco conhecimento sobre sua utilização educativa nas aulas remotas.

Ademais, foi buscando compreender essa realidade também no âmbito das famílias, que aplicamos um questionário com pais/responsáveis de alunos pesquisados (quatro, no total). A primeira informação que eles nos forneceram se referiu a quantidade de filhos que tinham em

idade escolar, no que todos responderam ter apenas um filho. Essa informação foi importante por nos ajudar a refletir o fato de que a depender da configuração familiar (entre seus aspectos está a quantidade de filhos), fica mais ou menos fácil auxiliá-los nas atividades escolares, como também lhes disponibilizar os meios digitais necessários para o estudo remotamente.

Aliás, com relação a isso, quando os pais foram indagados, no questionário, quanto ao acesso à internet, todos disseram que faziam uso desse recurso em suas residências. Já em relação a obterem ou não computadores em casa, que ajudem os filhos na realização das atividades remotas, três afirmaram ter e apenas um familiar disse não dispor deste recurso, o que sugere, neste último caso, que a participação nas aulas remotas venha se dando através do recurso do celular ou de atividades impressas entregues pela escola.

O fato de todos os familiares terem afirmado que possuem acesso a internet em casa e a maioria ter um computador disponível para as aulas remotas dos filhos, mostra que o fenômeno das tecnologias da informação e comunicação é algo anterior à pandemia, sendo que o que ela revelou foi a necessidade e a importância de expandir o seu uso para fins educativos.

Outro elemento de discussão nesse estudo se referiu ao principal responsável, no meio familiar, pelo apoio ao estudante durante o ensino remoto. A tabela abaixo mostra que das quatro famílias pesquisadas, três tinham as mães como as principais responsáveis por este apoio, seguido por um único caso em que outros familiares abraçavam esse compromisso e nenhum em que a figura do pai assumia esta responsabilidade.

Tabela 7 – Sobre a responsabilidade no acompanhamento dos filhos nas atividades remotas

| Sobre a responsabilidade no acompanhamento dos filhos nas atividades remotas | Quantidade |
|---|-------------------|
| Pai | - |
| Mãe | 3 |
| Tio e familiares | 1 |
| Total | 4 |

Corroborando com o resultado deste estudo, a pesquisa de Oliveira, Peres e Azevedo (2021) também apresentou dados semelhantes. Eles obtiveram 21 respostas e nelas 5% dos respondentes afirmaram que pai e mãe apoiaram os filhos no ensino remoto, para outros 5% este apoio foi dado por professores particulares, já o apoio do pai, isoladamente, ocorreu em apenas 9% dos casos, o auxílio dos avós, 14% e, por fim, 67% dos que acompanharam os filhos nas tarefas escolares durante a pandemia foram as mães.

Esse dado nos remete aos papéis sociais exercidos pelos gêneros historicamente. Ou seja, nos faz lembrar a histórica dominação masculina sobre as mulheres e as suas consequências ainda percebidas nos dias de hoje em situações de desigualdade nesses papéis

exercidos nos mais diferentes domínios da vida (DAUSIEN, 1996 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 39), como pudemos ver em nosso estudo quando a mãe/mulher, no ensino remoto, se destacou como sendo quase a única responsável e mediadora da relação entre família e escola.

Para mais, no que concerne aos obstáculos no acompanhamento das atividades remotas, os pais/responsáveis (representados pelo código PR) apresentaram respostas vinculadas: a) aos problemas de adaptação a este formato de estudo na dinâmica do dia-a-dia em casa; b) dificuldades com a internet e com as tarefas solicitadas; e, c) dificuldades de interesse e motivação pelos estudos na modalidade remota por parte dos filhos.

Tabela 8 – Sobre as dificuldades percebidas no(a) filho(a) para acompanharm o ensino remoto

| Pais /Responsáveis | Sobre as dificuldades percebidas no(a) filho(a) para acompanharm o ensino remoto |
|---------------------------|---|
| PR1 | Falta de adaptação nos momentos das aulas em casa |
| PR2 | Tarefas difíceis demais e a internet muito ruim. |
| PR3 | Dificuldades de interação e falta de interesse do(a) filho(a) |
| PR4 | Dificuldade de interesse e animação pra estudar remotamente |

Tanto no que se refere à dificuldade de interação, de ânimo para estudar e de adaptação ao estudo através das telas de computadores ou de outro recurso tecnológico, esses dados mostram o desafio dos pais de motivarem seus filhos para o estudo, quando eles, em idades entre 10 e 11 anos, estavam acostumados com uma vida escolar dinâmica, interativa e mais próxima de seus pares. Segundo Martins (2020), para boa parte dessas crianças, a única fonte de interação social é a escola, sendo, em muitos casos, um espaço de refúgio para as crianças.

Dando seguimento aos dados da pesquisa, também indagamos os pais quanto ao comportamento dos filhos durante o isolamento social, no que eles responderam que a agitação e o choro constantes foram as principais mudanças/alterações de comportamento percebidas neste período pandêmico

Tabela 9 – Características do comportamento apresentadas pelas crianças durante o isolamento social

| Características do comportamento apresentadas pelas crianças durante o isolamento social | Quantidade |
|---|-------------------|
| Agitação | 3 |
| Choro | 3 |
| Insônia | - |
| Falta de apetite | - |
| Total | 6 |

Esses dados coincidem com os do estudo feito por Ataíde, Silva e Silva (2020). Ao refletirem sobre mudanças de comportamento durante o isolamento social na ótica dos familiares, eles disseram que ao observarem os filhos nesse contexto, os pais/responsáveis perceberam neles um nível oscilante entre moderado a muito alto de agitação, ansiedade, desânimo, aborrecimento, insônia, choro, falta de apetite ou fome compulsiva e desinteresse geral pelas atividades.

Silva e Rosa (2021) também analisando essa questão afirmam que diante desse cenário de pandemia,

[...] além das preocupações com a própria saúde, os estudantes tiveram que lidar com a ruptura da rotina pessoal e com incertezas relacionadas a continuidade do percurso acadêmico. Em suma, essa emergência de saúde pública gera medo e pode desencadear maior desconforto emocional e consequências psicológicas, que vão desde respostas de angústia, como ansiedade, depressão e abuso de substâncias, até mudanças comportamentais, como dificuldade para dormir e alterações alimentares (SILVA; ROSA, 2021, p.193).

A propósito, sabemos que essa questão além de ser delicada por si só, também afeta a aprendizagem dos estudantes. Por isso também indagamos os pais/responsáveis quanto ao nível de aprendizagem que eles acreditam terem adquirido os filhos nesse contexto de aulas remotas. Assim, entre as opções fraco, moderado, satisfatório, muito bom e excelente que demarcamos para essa questão, todos os respondentes optaram pela alternativa “moderado”.

Tabela 10 – Nível de aprendizado dos filhos durante as atividades remotas

| Nível de aprendizado dos filhos durante as atividades remotas | Quantidade |
|--|-------------------|
| Fraco | - |
| Moderado | 4 |
| Satisfatório | - |
| Muito bom | - |
| Excelente | - |
| Total | 4 |

Entendemos como plausível essa compreensão dos pais sobre o nível de aprendizagem dos filhos na aquisição de saberes durante o ensino remoto, já que também afirmaram, em questão anterior, que eles sentiam dificuldades de motivação e interesse nas aulas, sendo estas dificuldades fatores que emperram a construção da efetiva aprendizagem.

Entre os motivos para que não se garanta aos estudantes essa motivação e interesse e, por sua vez, essa efetiva aprendizagem, pode estar a mera reprodução de processos de ensino presenciais, para os virtuais e remotos. Entendemos que essa forma de ensino não implica só

em fazer uso de tecnologias, como se estivéssemos introduzindo-as no ensino presencial, mas aderir a uma nova metodologia, “[...] na qual a abordagem do conteúdo precisa ser feita de uma forma diferenciada, tendo em vista que mesmo para os estudantes com acesso aos meios tecnológicos, há limites para a apreensão dos conteúdos” (SOUZA; MIRANDA, 2020, p.45).

Em uma última tentativa de oferecer respostas para essa questão, também indagamos os pais/responsáveis quanto ao nível de dedicação dos filhos nos estudos durante o ensino remoto. A esse respeito, dois deles disseram que o nível era baixo e outros dois disseram que o nível de dedicação dos filhos era moderado.

Tabela 11 – Nível de dedicação ao estudo

| Nível de dedicação ao estudo | Quantidade |
|-------------------------------------|-------------------|
| Não | - |
| Baixo | 2 |
| Moderado | 2 |
| Alto | - |
| Muito alto | - |
| Total | 4 |

A dedicação aos estudos no período da pandemia é aqui entendida por nós como algo que precisa ser incentivada pelos familiares. Isto porque o “[...] ensino remoto requer do estudante uma rotina de estudos, disciplina e organização, aos quais, muitas vezes ele não tem” (SOUZA; MIRANDA, 2020, p. 51) e/ou não recebe a devida orientação para isso.

Seguindo essa linha de pensamento, também convidamos a participar da pesquisa, a professora dos estudantes pesquisados. Com ela, indagamos sobre as principais características das aulas remotas durante a pandemia, sobre como se deu a interação entre pais e escola e como foi a estratégia desenvolvida para os estudantes que não possuem acesso à internet.

Quanto as dificuldades vivenciadas com as aulas remotas, a professora afirmou que “Uma das dificuldades mais constantes, foi a questão do acesso à internet (dos pais e alunos), até mesmo para nós, professores, avisarmos sobre a entrega dos blocos de atividades” (professora).

Quando indagada sobre a participação remota dos alunos nas atividades e sobre a interação entre família e escola neste período, ela afirmou que estas ocorreram tranquilamente, tendo a relação com as famílias, ocorrido, principalmente, através da entrega dos blocos de atividades a cada 15 dias. Ao se referir ao interesse dos estudantes pelas aulas, a professora afirmou que eles demonstraram esse interesse, pois teriam conseguido assimilar os conteúdos através da realização das atividades propostas.

Por último, quando a indagamos sobre a solução adotada pela escola nos casos em que os alunos não possuíam acesso à internet, a mesma informou que a escola passou a elaborar apostilas impressas, de modo que eles não fossem prejudicados. Ela ainda informou que o fato de alguns estudantes não ter acesso à internet, também as levou a fazer uso do livro didático e de uma apostila de atividades. Ambos eram enviados aos alunos junto com um cronograma explicativo das páginas que deveriam ser estudadas. Na ocasião também eram feitas entregas de cestas básicas, em virtude da substituição da merenda escolar.

Não menos importante é mencionar que a maioria dos professores da rede pública de Solânea-PB não fazia uso de computador e não sabia mexer nos programas para realizar as aulas remotas, sendo necessário que aprendessem no decorrer do ensino remoto.

Analisando as respostas da professora, chamou-nos atenção o seu posicionamento quanto ao fato de os estudantes conseguirem, em sua opinião, fazer as atividades e assimilar o conteúdo proposto. Para ela, mesmo com os obstáculos apresentados e independente do nível de dedicação destes alunos, eles realizavam as tarefas com êxito. Esse entendimento da docente nos remete a compreensão do ato educativo como algo que acontece não somente a partir do professor que ensina para o aluno que aprende, mas também da ação entre ambos (LIMA; SANTOS, 2007).

Quanto à interação dos pais com a escola, a professora deixou transparecer que ela era quase inexistente, ocorrendo apenas quinzenalmente para a entrega do bloco de atividades escolares e das cestas básicas. Observa-se aí que para ocorrer uma interação e uma parceria mais efetiva entre escola e familiares, se faz necessário que a escola, como instituição educativa, elabore ações para o estreitamento da relação com as famílias (TAVARES; NOGUEIRA, 2013), não havendo isso, o contato acaba se resumindo a ações burocráticas ou assistenciais.

Quanto à adoção da escola, de estratégias para aqueles que não tinham acesso a internet, através de apostilas impressas em conjunto com o livro didático, poderíamos dizer que ela não colaborou para atender as necessidades de aprendizagens desses estudantes, já que através delas não é possível, por exemplo, sanar dúvidas quando não se compreendia um assunto. Teria sido assim, um ato um tanto falho, principalmente, para aqueles que não têm os pais acompanhando no momento da realização das tarefas escolares.

A expectativa era a de que a mediação pedagógica do professor com o aluno ocorresse por meio de atividades em que estariam envolvidas orientações e sugestões por e-mail, telefone ou WhatsApp, kits e/ou materiais de estudo, vídeoaulas gravadas, vídeos da internet para auxiliar nos estudos, etc. Ou também se desse através de aulas síncronas, em que docente realiza a transmissão da aula e os alunos participam simultaneamente (BORGES, CIA; SILVA, 2021).

Há que se ressaltar, no entanto, que mesmo estas opções parecerem as mais viáveis para utilização no ensino remoto, não foram elas amplamente utilizadas pela docente pesquisada porque nem todos os seus alunos possuíam os meios eletrônicos e digitais requeridos nesta modalidade de ensino embora, contraditoriamente, tenham eles dito dispor destes recursos digitais em em questionário que responderam nesta mesma pesquisa. Com efeito, por não haver muitas alternativas, o envio de atividades e materiais impressos se constituiu na estratégia mais viável para a mediação pedagógica, bem como para o apoio ao processo de aprendizagem dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse trabalho de conclusão de curso – TCC apresentamos as conclusões a que chegamos com a sua realização. Em particular, refletimos sobre o alcance do nosso objetivo geral que foi analisar como ocorreu em uma instituição educativa de Solânea-PB, a relação entre família e escola, no que se refere aos desafios, ações e contribuições ao processo educativo durante o ensino remoto.

Para atendê-lo foram definidos quatro objetivos específicos. O primeiro objetivo foi verificar as dificuldades que alunos e famílias atribuem ao ensino remoto. Dessa forma, foi possível verificar que as principais dificuldades relatadas pelos alunos e seus pais eram a realização das tarefas e o aprendizado, ademais, a dificuldade de interagir e a falta de interesse nas aulas.

O segundo objetivo específico procurou levantar as ações desenvolvidas pela escola para o apoio às famílias no acompanhamento das tarefas escolares. Compreende-se que, não houve ações específicas para esse acompanhamento, ou seja, a escola não estava preparada para essa situação.

Observou-se, através da professora que a única ação desenvolvida foi para os alunos que não tinham disponível em casa acesso à internet e a computador, no qual foram realizados apostilas impressas com o conteúdo, juntamente com o livro didático. Tais apostilas foram um meio encontrado para que o estudante não ficasse sem atividades e sem o contato com a escola.

Já o terceiro objetivo específico foi caracterizar as formas de acesso a internet, manuseio e mediação tecnológica, utilizadas na relação família e escola no apoio às tarefas escolares. A professora relatou que existe uma interação entre escola e pais, contudo havia algumas dificuldades nesta relação, visto que o acesso a internet constituía-se como uma das

barreiras, pois nem todos têm o seu acesso, bem como não sabem utilizar alguns aplicativos disponíveis para auxiliar os filhos a entrar no sistema para assistir as aulas remotas.

Nota-se um pouco de resistência por ambas as partes neste quesito de interação. O contato entre elas era feito a cada 15 dias presencialmente e meramente para a entrega dos blocos de atividades escolares. Afora isso, não tinham qualquer outro contato. Assim, não se pode caracterizar se realmente existia ou não interação, dado que a forma realizada era ineficaz.

Por fim, o quarto objetivo específico foi identificar as formas de apoio dos familiares nas atividades escolares do ensino remoto e a avaliação que fazem dessa experiência na vida escolar dos filhos. Neste contexto, diante do número de pais e/ou responsáveis que participou da pesquisa, não podemos afirmar com clareza como se deu o apoio nas atividades escolares, dado que apenas 4 pais se disponibilizaram a participar da pesquisa. Constatou-se, com os resultados obtidos, que entre eles, todos os pais e/ou responsáveis acompanhavam, de alguma maneira, os seus filhos na realização das atividades escolares. E que este acompanhamento era feito, sobretudo, pelas mães.

Evidenciou-se que, embora tivessem apoio dos familiares no acompanhamento das tarefas escolares o nível de dedicação na realização das atividades era baixa. Outro ponto relevante foram as mudanças comportamentais durante o isolamento social, como agitação e choro. Não obstante, fica claro que essa experiência do ensino remoto foi repleto de dificuldades para todos os lados (pais, filhos e escola).

Quando compara-se a relação entre família e escola, alunos e escola, verifica-se alguns excessos que na maioria das vezes tem sido algo em comum. Assim, mostrou-se neste estudo que a interação entre família e escola é praticamente inexistente, enquanto que, no olhar dos pais, os seus filhos não tiveram um bom desenvolvimento da aprendizagem por aulas remotas, já no olhar da professora e dos próprios alunos, essa aprendizagem ocorreu.

Em síntese podemos dizer que o referido estudo tem como limitação a pequena amostragem. Desta forma, sugere-se a realização de uma pesquisa com uma amostra maior, para que se possa generalizar os resultados sobre esse tema tão ampla relevância no contexto atual.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Gisele Linck; BREDA, Adriana. Relação entre a família e a escola: um estudo de caso em uma escola de educação infantil no município de São Francisco de Paula-RS. In: **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

ATAIDE, Cintia Aparecida.; SILVA, Alene Mara França Sanches.; SILVA, Marcelo Ricardo Santos da. Um estudo preliminar sobre o impacto da covid-19 na educação básica: o olhar da família sobre os desafios do ensino remoto. In: **VII Congresso Nacional de Educação CONEDU**, Maceió-AL, 2020.

BEATÓN, G. A. **Evolución y diagnostic em educación y desarrollo desde e enfoque Histórico-Cultural**. São Paulo: Laura Marisa C. Calejon, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: set. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Editora Ática, 1983, p. 60-81

_____. **Escritos de Educação. Cap. II - A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura**. 6ª edição. Editora Vozes. 1996.

BORGES, Laura.; CIA, Fabiana.; SILVA, Aline Maria da. Atividades acadêmicas e relação família-escola durante o isolamento social da pandemia de covid-19. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, vol.23, n. 2, abril-jun./2021.

DURIGAN, Ana Cecilia.; LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez. A relação entre a família e a escola como elemento para a formação humana: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **InterEspaço**, Grajaú/MA, v. 3, n. 11, p. 133-148, dez. 2017.

FREITAS, Cayo Vinícius Ferreira. DIAS, Pauliana Maria. BESSAS, Raquel Lopes Mendonça. O complexo normativo brasileiro em tempos de coronavírus e os desafios da educação frente ao EAD. IN: **A educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades**. ELIEZER, Cristina Rezende; RIBEIRO, Elivan Aparecida; SCHUTZ, Jenerton Arlan. Editora Dialética, 2020.

HARGITTAI, E. 2010. Digital na(t)ives? Variation in internet skills and use among members of the “net generation”. *Sociological Inquiry*, v. 80, n. 1, pp. 92-113, February.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. 1ª edição. Editora Ática: 2004.

MARTINS, Edna. Famílias e escola em tempos de pandemia: faces da desigualdades educacionais em postagens do Facebook. **Interfaces Científicas**, Aracaju, V.8, N.3, p. 627 – 643, Publicação Contínua, 2020.

MELO, Leticia Sangaletti. **A relação 'Família e Escola'**: Uma discussão bibliográfica. 2021. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, 2021.

OLIVEIRA, Claudia Patricia de.; PERES, Jussânia Oliveira.; AZEVEDO, Gilson Xavier de. Parceria entre escola e família no desenvolvimento do aluno durante a pandemia de COVID19. **REEDUC**, UEG, v. 7, n. 1, jan/abr 2021.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais.** On the horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ermani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia Científica.** São Paulo: Avercamp, 2006.

SENHORAS, Elói Martins (Org.). **Ensino remoto e a pandemia de covid-19.** Boa Vista. Editora Iole, 2021.

SILVA, Aurea Pereira et al. **A influência da família no processo ensino-aprendizagem.** 2005. 92f. Trabalho de Conclusão de Curso (Projeto) - Universitário de Brasília – UniCEUB, Brasília, 2005.

SILVA, Simone Martins da. ROSA, Adriane Ribeiro. O impacto da covid-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção. **Revista Prâxis**, Novo Hamburgo | a. 18 | n. 2 | mai./ago. 2021.

SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar.** 2009. 25f. Artigo (Programa de desenvolvimento educacional) - Estadual do Norte do Paraná, Santo Antônio Platina, 2009.

TAVARES, Camila Mendes Martins.; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. **Revista Formação@Docente** – Belo Horizonte – vol. 5, no 1, jan/jun 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.