
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O ACESSO À ESCRITA EM PERÍODO DE ENSINO REMOTO:
AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA**

DENISE FERNANDA BOTACIN GRELLA



**Rio Claro - SP
2024**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O ACESSO À ESCRITA EM PERÍODO DE ENSINO REMOTO:
AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

DENISE FERNANDA BOTACIN GRELLA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti

Rio Claro - SP

2024

G825a Grella, Denise Fernanda Botacin
O acesso à escrita em período de ensino remoto: as relações entre escola e família / Denise Fernanda Botacin Grella. -- Rio Claro, 2024
265 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Maria Cecília de Oliveira Micotti

1. Ensino remoto.. 2. Escola.. 3. Família.. 4. Escrita.. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O ACESSO À ESCRITA EM PERÍODO DE ENSINO REMOTO: AS
RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA**

AUTORA: DENISE FERNANDA BOTACIN GRELLA

ORIENTADORA: MARIA CECILIA DE OLIVEIRA MICOTTI

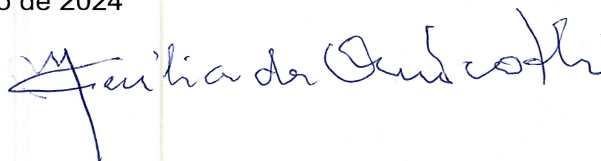
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela
Comissão Examinadora:

Profa. Dra. MARIA CECILIA DE OLIVEIRA MICOTTI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. LUCIANA MARIA GIOVANNI (Participação Virtual)
Programa de Estudos Pós Graduados em Educação História Política e Sociedade / Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo - SP

Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 23 de setembro de 2024



Dedico este trabalho a todas as pessoas que criaram novas formas de viver, de ensinar, de aprender, durante a pandemia da COVID-19. Aos participantes da pesquisa, que prontamente se dispuseram a partilhar seus saberes, suas experiências.

AGRADECIMENTOS

O mestrado é uma oportunidade única com momentos de aprendizado acadêmico, profissional e pessoal. Chegar à finalização desta etapa é estar repleta de gratidão, superação, aprendizagens, conquistas e sonho realizado.

Tudo isso não seria possível sem as bênçãos de Deus e o precioso apoio de várias pessoas. Dessa forma...

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, que com toda a Sua graça, força e amor se fez companheiro em todos os momentos.

Gratidão ao meu marido, Rogério, o meu melhor amigo, que compartilhou esse sonho comigo e se fez presente em amor, ternura e compreensão em todos os momentos. Obrigada por cuidar de mim durante esse período.

Gratidão, aos meus pais, João e Pierina, que mesmo diante de todas as dificuldades, sempre lutaram para que eu e minha irmã tivéssemos boas oportunidades de estudos e apoiaram todas as nossas escolhas. Gratidão também aos meus familiares e amigos por compreenderem meus momentos de ausência.

Gratidão à minha orientadora, Professora Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti, por seu comprometimento, dedicação, confiança, carinho e atenção. Pela paciência, sua amizade e por tantas palavras sábias e ensinamentos. Obrigada por acreditar em mim!

Agradeço imensamente aos membros da banca de qualificação, Professoras Dras. Luciana Maria Giovanni e Flávia Medeiros Sarti, pela leitura e contribuições ao trabalho de pesquisa.

À equipe gestora, professores e familiares participantes desta pesquisa. À Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro pela oportunidade, assim como à Direção da escola onde a pesquisa foi realizada pela confiança e pelo acolhimento.

Agradeço às amigas Aline e Cristiane, por compartilharem saberes, por todo apoio e incentivo incondicional.

Às amigas Edna e Fabiana pelo apoio na construção deste trabalho.

Ao Grupo de Pesquisa - Alfabetização e Rede “Raios de Sol” pelas trocas de experiências, pelo crescimento profissional.

Por fim, a todos aqueles que estiveram comigo e que me ajudaram a construir o meu ser professora e pesquisadora na pandemia, os meus mais sinceros agradecimentos.

“Ninguém sabe como será o futuro, mas devemos construir este processo, não com base em delírios futuristas, mas a partir de realidades e experiências que já existem em muitas escolas, a partir do trabalho que, hoje, já é feito por muitos professores”. (NÓVOA, 2022, p. 17).

RESUMO

O afastamento do convívio escolar, durante a pandemia da Covid-19, levou a um processo de estudos domiciliares, colocando em evidência as relações entre instituição escolar e os familiares dos alunos. Foram diversos os desafios enfrentados pelas famílias e pelas crianças afastadas dos colegas, da equipe escolar, dos professores; afastadas também dos espaços onde podiam se expressar, brincar, aprender e vivenciar novas experiências. O ensino remoto tornou-se a única opção para que os direitos de aprender conteúdos escolares não fossem suprimidos. A partir dessa realidade, o presente trabalho busca descrever a participação da família no processo de ensino e aprendizagem da criança, oferecendo amparo e estrutura necessária (conhecimento, tempo, recursos materiais) em conjunto com a escola. Objetiva-se com esta pesquisa, de cunho qualitativa/quantitativa, identificar e analisar a atuação dos familiares durante o afastamento escolar, bem como a metodologia de trabalho adotada por professores e gestores escolares. A pesquisa focaliza o ensino realizado durante a pandemia em 2021, para turmas do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Rio Claro/SP. Contou com a participação de 12 familiares de alunos, 2 professoras (responsáveis por essas turmas) e 3 integrantes da equipe gestora dessa escola. A escolha dos 2ºs anos deve-se ao fato de ser o último ano do ciclo de alfabetização, segundo a BNCC. Os dados foram coletados no segundo semestre de 2023, em entrevista semiestruturada, com o apoio do aplicativo Gravador de Voz e da plataforma *Google Meet*. As entrevistas, ocorreram presencialmente ou em formato *on-line*, conforme a disponibilidade de horário dos participantes. Foram analisadas a realização das atividades remotas de Língua Portuguesa, pelos 78 alunos, classificadas conforme a entrega e contrastados com os resultados das avaliações feitas pelos professores dos 3ºs anos durante o retorno ao ensino presencial. Os resultados revelam que perante a pandemia, a instituição escolar buscou estratégias para cumprir o seu papel e garantir que o acesso à educação fosse garantido. Dessa forma, os professores vivenciaram novas formas de ensinar e os alunos novas formas de aprender, como o uso de aplicativos de mensagens, jogos, vídeos, áudios. Os familiares se aproximaram mais da escola em busca de apoiar os alunos para a realização das atividades propostas, as quais eram elaboradas com base nos documentos oficiais e a partir da realidade das crianças e do que estavam vivendo em relação às famílias. Observa-se ainda o reconhecimento da importância dada à escola, seu ambiente rico em aprendizagem e do papel do profissional docente.

Palavras-chave: Ensino remoto. Escola. Família. Escrita.

ABSTRACT

The absence from school during the Covid-19 pandemic led to a process of home studies, highlighting the relationships between the school institution and the students' families. There were several challenges faced by families and children separated from their peers, school staff and teachers; also away from spaces where they could express themselves, play, learn and experience new experiences. Remote teaching became the only option so that the rights to learn school content were not suppressed. Based on this reality, the present work seeks to describe the family's participation in the child's teaching and learning process, offering support and necessary structure (knowledge, time, material resources) in conjunction with the school. The objective of this research, of a qualitative/quantitative nature, is to identify and analyze the actions of family members during school leave, as well as the work methodology adopted by teachers and school managers. The research focuses on teaching carried out during the pandemic in 2021, for 2nd year elementary school classes at a municipal public school in Rio Claro/SP. It was attended by 12 students' families, 2 teachers (responsible for these classes) and 3 members of the school's management team. The choice of the 2nd years is due to the fact that it is the last year of the literacy cycle, according to the BNCC. The data was collected in the second half of 2023, in a semi-structured interview, with the support of the Voice Recorder application and the Google Meet platform. The interviews took place in person or online, depending on the participants' time availability. The performance of remote Portuguese language activities by 78 students was analyzed, classified according to delivery and contrasted with the results of assessments carried out by 3rd year teachers during the return to face-to-face teaching. The results showed that in the face of the pandemic, the school institution sought strategies to fulfill its role and ensure that access to education was guaranteed. In this way, teachers experienced new ways of teaching and students experienced new ways of learning, such as the use of messaging applications, games, videos, audios. Family members got closer to the school in an attempt to support students in carrying out the proposed activities, which were prepared based on official documents and based on the reality of the children and what they were experiencing in relation to their families. There is also recognition of the importance given to the school, its environment rich in learning and the role of the teaching professional.

Keywords: Remote teaching. School. Family. Writing.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dados gerais sobre as pesquisas do levantamento bibliográfico	65
	Conteúdos a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental,	
Quadro 2	Ciclo I – 1º, 2º e 3º anos em Linguagem	92
Quadro 3	Habilidades de acordo com o ano escolar	95
Quadro 4	Planejamento escolar anual / estudo da língua – 2º ano/2021	97
Quadro 5	Planejamento escolar anual / leitura – 2º ano/2021	99
Quadro 6	Planejamento escolar anual / escrita – 2º ano/2021	100
Quadro 7	Categorias a partir dos dados obtidos	122
Quadro 8	Relação entre escolaridade dos familiares e hipóteses de escrita	207
Quadro 9	Relação das respostas dos familiares e desempenho dos alunos	208

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Relação de alunos por turma – 2021	107
Tabela 2	Relação de professores por turma – 2021	108
Tabela 3	Caracterização dos participantes da pesquisa – familiares	109
Tabela 4	Caracterização dos participantes da pesquisa – professores	111
Tabela 5	Caracterização dos participantes da pesquisa – equipe gestora	111
Tabela 6	Organização dos protocolos para análise dos dados	119
Tabela 7	Falta de estrutura segundo os familiares	161
Tabela 8	Entrega dos blocos de atividades de Língua Portuguesa	192
Tabela 9	Média de entrega das atividades de Língua Portuguesa	193
Tabela 10	Entrega dos blocos de atividades de Língua Portuguesa referentes a turma 2º ano A	194
Tabela 11	Entrega dos blocos de atividades de Língua Portuguesa referentes a turma 2º ano B	195
Tabela 12	Entrega dos blocos de atividades de Língua Portuguesa referentes a turma 2º ano C	196
Tabela 13	Entrega dos blocos de atividades de Língua Portuguesa referentes a turma 2º ano D	197
Tabela 14	Variáveis de escrita dos alunos dos 3 ^{os} anos de 2022	198
Tabela 15	Relação entre % de atividades entregues e hipóteses de escrita dos alunos do 2º Ano A	199
Tabela 16	Relação entre % de atividades entregues e hipóteses de escrita dos alunos do 2º Ano B	200
Tabela 17	Relação entre % de atividades entregues e hipóteses de escrita dos alunos do 2º Ano C	201
Tabela 18	Relação entre % de atividades entregues e hipóteses de escrita dos alunos do 2º Ano D	202
Tabela 19	Entrega dos blocos de atividades de Língua Portuguesa dos participantes da pesquisa	203
Tabela 20	Porcentagem de entrega das atividades de Língua Portuguesa dos participantes da pesquisa	204
Tabela 21	Análise da hipótese de escrita dos alunos correspondentes	204

	ao familiar participante	
Tabela 22	Total de alunos por hipótese de escrita	205
Tabela 23	Relação entre % de atividades entregues e hipóteses de escrita	206
Tabela 24	Infraestrutura do município de Rio Claro/SP – 2021	253

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Publicações relacionadas aos descritores por ano	64
Gráfico 2	Variáveis dos perfis dos familiares dos alunos, por sexo, idade, escolaridade e vínculo familiar	110
Gráfico 3	Variáveis de escrita apresentados pelos alunos dos 3 ^{os} anos de 2022	198
Gráfico 4	Total de alunos por hipótese de escrita	205

LISTA DE ABREVIATURAS

ABAI	Associação Brasileira de Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CACS-FUNDEB	Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAP	Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico
CIAR	Comissão Intersectorial de Acompanhamento do Retorno às Aulas
CNE	Conselho Nacional da Educação
COMERC	Conselho Municipal de Educação de Rio Claro (COMERC)
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECOFAN	Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PMRC	Prefeitura Municipal de Rio Claro
PNAIC	Pacto Nacional pela Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 De onde vim e para onde vou... minha constituição como professora e pesquisadora.....	15
1.2 A pesquisa.....	22
2 A PANDEMIA E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO	28
2.1 O ensino remoto – a legislação e a atuação escolar.....	28
2.2 Aspectos do processo da organização do ensino durante a pandemia em Rio Claro	32
2.2.1 O ano de 2020.....	32
2.2.2 O ano letivo de 2021	37
3. O PROCESSO DE ENSINO E A PANDEMIA.....	41
3.1 O ensino remoto.....	46
3.2 O professor e a pandemia	46
3.2.1 Ser professor.....	48
3.2.2 A formação de professores	50
3.2.3 Fim da formação inicial e início da profissão.....	53
3.2.4 A formação continuada.....	55
3.2.5 A formação docente – uma formação relacional	56
4 ENSINO E APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA NO PERÍODO PANDÊMICO	59
4.1 O que dizem as pesquisas sobre o processo de alfabetização no decorrer da pandemia.....	62
4.1.1 Levantamento bibliográfico: análise quantitativa	63
4.1.2 Levantamento bibliográfico: análise qualitativa	67
5. A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA	82
5.1 A importância da parceria entre família e escola	82
5.2 Os saberes das famílias quanto ao ensino da leitura e da escrita	85
5.2.1 Alfabetização e letramento durante a pandemia	88
5.3 Desenvolvimento dos conteúdos de leitura e escrita durante a pandemia para as turmas participantes da pesquisa	91
5.3.1 As atividades.....	101
6. OBJETIVOS E MÉTODOS DA PESQUISA.....	103
6.1 Objetivo geral	103

6.1.1 Objetivos específicos.....	104
6.2 Procedimentos metodológicos	104
6.2.1 Campo de investigação	106
6.2.1.1 A escola a ser investigada.....	106
6.2.2 Participantes.....	108
6.2.3 Instrumentos para a coleta de dados	112
6.2.4 Equipamentos e materiais	115
6.2.5 Procedimentos de coleta de dados	116
6.2.6 Procedimentos para organização e análise dos dados	118
6.3 Análise dos dados e discussão	120
6.3.1 Relação família e escola durante a pandemia	123
6.3.1.1 O que dizem os familiares sobre as relações com a escola no decorrer da pandemia.....	123
6.3.1.2 O que dizem os familiares sobre como acompanharam os alunos durante as atividades não presenciais	127
6.3.1.3 O que dizem os familiares sobre como está a relação da família com a escola desde o contexto pandêmico até os dias atuais.....	131
6.3.1.4 A aproximação da família com a escola segundo a equipe gestora.....	140
6.3.2 Recursos didáticos utilizados durante o ensino remoto	142
6.3.2.1 O que dizem os familiares sobre os recursos didáticos utilizados.....	143
6.3.2.2 Qual a percepção dos professores a respeito dos recursos didáticos que foram disponibilizados durante o ensino não presencial	149
6.3.2.3 Recursos didáticos sob o ponto de vista dos gestores.....	155
6.3.3 Estrutura familiar para apoio dos alunos nas atividades domiciliares ..	160
6.3.4 Desempenho da escola, dos alunos e dos familiares.....	169
6.3.4.1 Desempenho da escola nas afirmações dos professores e equipe gestora	169
6.3.4.1.1 Pontos positivos e negativos mencionados pelos professores.....	170
6.3.4.1.2 Desempenho da instituição escolar na compreensão da equipe gestora.	174
6.3.4.1.3 As mudanças na educação segundo os professores	180
6.3.4.1.4 As mudanças na educação segundo a equipe gestora	182
6.3.4.2 Desempenho dos alunos e dos familiares.....	185
6.3.4.2.1 O que dizem os familiares	185
6.3.4.2.2 Afirmações dos professores.....	189

6.3.4.2.3 Desempenhos/resultados obtidos pelos alunos em relação à atuação familiar	191
---	-----

CONCLUSÕES DA PESQUISA	217
-------------------------------------	------------

CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	225
-------------------------	------------

APÊNDICES	240
------------------------	------------

ANEXOS	254
---------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

1.1 De onde vim e para onde vou... minha constituição como professora e pesquisadora

Meu sonho desde criança era lecionar. Meus pais sempre valorizaram a profissão docente e incentivavam a mim e à minha irmã quanto à dedicação aos estudos, ao respeito aos educadores – professores, funcionários e direção das escolas em que estudamos.

A Educação Infantil, no distrito em que residíamos, era oferecida em um salão de festas, tendo como sala de aula um camarim que ficava ao lado do palco; quase diariamente havia um espetáculo: meu choro de criança.

Queria vencer pela resistência, porém, com firmeza, minha mãe me incentivou a frequentar o ensino que antecedia o Ensino Fundamental.

A alfabetização logo no início da 1ª série e os certificados de “Honra ao Mérito” pela dedicação aos estudos também fizeram parte do meu caminho, assim como os comentários dos professores aos meus pais a respeito de minhas conversas paralelas.

As minhas brincadeiras sempre envolviam uma lousa, giz, livros já utilizados em anos anteriores e as bonecas (alunas)... quantas aulas dadas no quintal de minha casa.

Os anos foram se passando e o desejo de lecionar sempre esteve presente...

No final do Ensino Fundamental, fui aprovada em um processo de seleção para cursar o Magistério (nível médio), porém, por falta de transporte escolar que realizasse o trajeto do distrito onde residia até a cidade de Rio Claro/SP no período que o curso era oferecido, foi necessário optar pelo Ensino Médio.

A vida me fez trilhar outros caminhos...

O curso de Licenciatura em Pedagogia me fez realizar o sonho de ser professora. Durante o ensino superior, fui aprovada em um concurso público da cidade e, logo após a finalização, iniciei meu trabalho como docente na Rede Municipal de Ensino: minha primeira turma, uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental.

A alfabetização tornou-se minha paixão e as aprendizagens que tive em minha vida me levaram a desenvolver com as crianças uma forma diferente das aprendizagens que recebi, o que resultou em experiências negativas para mim, uma

vez que não tínhamos a chance de dialogar com o professor e sequer recebíamos afeto ou carinho, levando, muitas vezes à insegurança.

Busquei continuamente refletir sobre a melhor prática educativa adequada às necessidades do educando, que considerasse seus interesses, suas motivações e garantisse as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos e, ainda procurando ser inesquecível na vida do aluno e de seus familiares.

Há, no entanto, que se destacar que por mais que se objetive ser um educador singular, o início da profissão docente é marcado por um período de constante desafios, frustrações e aprendizagens resultantes de processos de tentativa e erro.

A profissão docente é determinada também por angústias em relação ao trabalho a ser desenvolvido ou em desenvolvimento, adaptação a regras e normas estabelecidas nas instituições escolares e sistemas de ensino, dificuldade em lidar com problemas de indisciplina, com as relações entre professores mais experientes e com os próprios pais dos alunos.

Essa fase que envolve os primeiros anos de profissão é definida por Nóvoa (2019, p. 199) como “o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional”. O autor considera que esse período de exercício é decisivo na vida profissional do professor, pelas relações estabelecidas tanto com os alunos, como com os demais colegas e com a própria profissão.

Os anos foram se passando e, assim, continuamente, minha constituição como docente esteve em pleno desenvolvimento, por meio de cursos de formação, através da minha relação com meus companheiros de profissão, com os alunos e familiares e ainda por meio da reflexão sobre meu trabalho.

É possível considerar que a docência consiste em uma atividade complexa, permeada de particularidades, que, à sua maneira, influenciam na forma como a identidade do professor vai se constituindo ao longo de sua carreira no magistério.

Com a pandemia global, causada pelo Sars-Cov-2 (Coronavírus), o início do ano de 2020 foi marcado por grandes mudanças em nossas vidas, na nossa rotina. Os primeiros casos foram confirmados na China em dezembro de 2019 e, a partir daí, espalharam-se pelo mundo.

Por ser uma doença totalmente transmissível por partículas aerossóis de fácil contágio, tanto em nosso país, como ao redor do mundo, o estar distante das outras

peças tornou-se essencial, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS). Em decorrência, houve a necessidade de se repensar a atuação escolar de modo a evitar a convivência, a socialização e, conseqüentemente, a troca presencial de saberes e experiências.

Como as crianças estavam impossibilitadas de frequentar o espaço escolar, foi então necessário buscar alternativas para garantir que o ensino fosse estendido a outros ambientes, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo nº 32, § 4º, “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (Brasil, 1996, p. 23).

Assim, é possível que os sistemas de ensino estaduais e municipais, coordenados pelas secretarias de Educação e pelos conselhos estaduais e municipais de Educação, em situações emergenciais, autorizem a realização de atividades a distância.

Pode-se dizer que a pandemia expôs o que não era nenhuma novidade: a necessidade, possibilidade e urgência da transformação da escola. É possível constatar essa afirmação conforme os apontamentos de Nóvoa (2022, p. 29):

Em poucos dias foi possível alterar o que muitos consideravam ser impossível mudar: desde logo os espaços de aprendizagens, da sala de aula para casa, com todas as consequências na vida familiar e social; depois, a organização do trabalho, da lição para o estudo através de trabalhos propostos para os professores, realizados num continuum diário e não no tradicional horário escolar, finalmente, as modalidades de trabalho docente que se alteraram profundamente, com recurso a actividades várias, sobretudo, através de dispositivos digitais.

Desse modo, a atuação escolar sofreu grandes mudanças, pode-se dizer que as maiores do decorrer dos últimos tempos. O fazer docente exigiu uma nova forma de planejamento e de estruturação das atividades didático-pedagógicas, sendo que seu embasamento consistiu no desenvolvimento do trabalho coletivo e colaborativo entre professores atuantes em uma mesma escola, com destaque especial aos docentes responsáveis pelo mesmo ano escolar.

Em meio ao momento pandêmico, como professora da Rede Municipal de Ensino da cidade de Rio Claro/SP, trabalhando com uma turma do 2º ano do Ensino

Fundamental, participava de reuniões com as colegas, via *Google Meet*¹. Nessas reuniões planejávamos os blocos de atividades a serem enviados aos alunos, tomando por base os conteúdos e objetivos elencados nos documentos oficiais e contidos no planejamento anual da turma.

É pertinente destacar que, para os alunos que apresentavam dificuldades em sua aprendizagem, foram elaborados blocos com atividades diferenciadas. Os professores foram orientados a desenvolver atividades de atendimento educacional especializado, destinadas a atender crianças que eram público-alvo da Educação Especial. Dentro desse grupo de alunos, havia um aluno com deficiência física que realizava as mesmas atividades que eram preparadas para a turma, porém, com a impressão ampliada, em virtude de seu comprometimento motor.

Os blocos de atividades foram preparados junto aos professores de outras disciplinas, (Arte, Projeto de Leitura e Educação Física), havia uma discussão que resultava em um trabalho interdisciplinar, isto é, um trabalho que proporcionava a articulação entre diferentes disciplinas e que não se pautava somente pelo cumprimento do que se estava sendo proposto pela rede municipal, mas por uma compreensão maior acerca do que estava sendo ensinado.

Nesse contexto, Morin (2007, p. 50), faz uma comparação entre diferentes disciplinas do currículo escolar e os países pertencentes à Organização das Nações Unidas (ONU), onde cada qual tem sua autonomia, direitos e onde ocorre trocas e cooperação:

A interdisciplinaridade pode significar que diferentes disciplinas se encontram reunidas como diferentes nações o fazem na ONU, sem, entretanto, poder fazer outra coisa senão afirmar cada uma seus próprios direitos e suas próprias soberanias em relação às exigências dos vizinhos.

Compreende-se assim que a interdisciplinaridade permite uma interação entre as disciplinas com um objetivo comum, dinamizando o processo de ensino e aprendizado, o que torna o aluno protagonista na construção de seus próprios conhecimentos.

Lück (1995, p. 64) também reconhece que a prática interdisciplinar permite a

¹ O Google Meet é um aplicativo que possibilita aos usuários agendarem e realizarem videoconferências de forma *on-line* e gratuita com uma pessoa ou grupo.

integração e engajamento de educadores num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

Acredito que esse foi um dos fatores que enriqueceram o ensino não presencial: o objetivo conjunto, que era proporcionar estratégias que auxiliassem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Por outro lado, os momentos de organização das atividades, tendo em vista as relações entre diferentes áreas do conhecimento, promoveram trocas e reflexões entre os professores envolvidos.

Conforme o exposto, buscando envolver diferentes estratégias alinhadas ao objetivo do trabalho e conferindo uma dimensão lúdica à proposta, havia uma preocupação com a qualidade e apresentação visual das atividades, a indicação de vídeos, de leitura adicionais, propostas de produção de textos, vídeos e gravações de áudios e até mesmo propostas de jogos digitais educativos presentes na internet ou desenvolvido pelas próprias docentes através de sites que oferecem tais recursos, como por exemplo, o *Wordwall*².

Além disso, era necessário organizar um ambiente adequado, ajustar os meios tecnológicos (como computador, maior velocidade de internet), buscar formações por meio digital para a elaboração, *design* das atividades e familiarização com recursos, como o aplicativo *Zoom Meetings*³ utilizado para a gravação de vídeos, através da tela do próprio computador.

Através do aplicativo *Zoom Meetings*, explorávamos as atividades elaboradas, pontuando minuciosamente o assunto e conteúdos abordados com o intuito de esclarecer as propostas, minimizando possíveis dúvidas dos alunos e familiares.

É preciso destacar a ruptura entre a vida pública e privada durante esse período, considerando que o professor “abriu as portas de seu lar”, utilizou o seu aparelho celular pessoal como um instrumento para envio de atividades, vídeos, materiais de apoio e jogos, um meio de interação com seu aluno e familiares como forma de trocas

² *Wordwall* é um site que além da criação, disponibiliza jogos educativos como recursos pedagógicos.

³ *Zoom Meetings* é uma plataforma que possibilita gratuitamente sua utilização para fins de videoconferências, compartilhamento de tela, acesso via telefone e arquivamento de reuniões na nuvem, além de conferências em que o conferencista pode interagir com os participantes.

de informações, dúvidas, saberes e estreitamento de laços afetivos tão necessários diante da realidade.

Nosso grupo de professores era constituído por professores com diferentes tempos de experiência em sala de aula: estagiários do curso de pedagogia de uma universidade da cidade, ingressantes na carreira docente ou com algumas décadas na docência e ainda os que estavam próximos à aposentadoria, o que conferiu uma riqueza nas discussões estabelecidas.

Nóvoa (2022, p. 65) chama atenção para a importância de haver uma “articulação entre universidade e sociedade”, uma vez que o futuro professor, em sua formação inicial, precisa ter contato com os saberes além da universidade, conhecer a realidade, as práticas e as necessidades que permeiam a profissão através de trocas com profissionais já experientes.

Além disso, Nóvoa (2022, p. 68) faz uma referência à formação dos professores e às mudanças no contexto escolar:

a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam no coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o paio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

Dessa forma, o trabalho coletivo e colaborativo entre grupos de professores pode transformar-se em um espaço de inúmeras reflexões sobre determinados posicionamentos e/ou escolhas. Permite compartilhar saberes, opiniões, trocas de ideias a respeito dos avanços ou dificuldades encontradas pelos alunos no aprendizado, assim como discussão conjunta a respeito do planejamento das atividades. Permite, ainda, discussões que envolvam a falta de envolvimento das famílias ou a importância dada por muitas, a busca por oferecer um trabalho de qualidade, dentre outros inúmeros aspectos.

Gatti *et al.* (2019, p. 190) sustenta que quando os professores “aprendem a refletir junto com seus pares colaboram reciprocamente para o desenvolvimento profissional de cada um e enriquecem-se mutuamente”. Assim, durante o momento pandêmico, foi possível observar que, em nosso grupo, alguns professores rapidamente se adaptaram às mudanças impostas pelo contexto vivido, a nova forma

de trabalho, a busca por estratégias educacionais que contemplassem a aprendizagem dos alunos, a utilização de ferramentas tecnológicas.

Houve professores que, pelas dificuldades encontradas com a tecnologia, tiveram o auxílio de seus familiares e de seus companheiros de trabalho para acessarem os meios digitais.

Além disso, deparamo-nos com participantes do grupo que apresentaram problemas emocionais causados pela pandemia, como depressão, ansiedade, medo, angústia e, junto ao grupo, formou-se uma rede de apoio e amizade.

É importante ressaltar que os professores que faziam parte deste grupo eram compreensíveis com aqueles com dificuldades, sendo estabelecidas divisões das tarefas de acordo com a habilidade de cada um, procurando acrescentar algum aprendizado e reunindo esforços para encontrar possíveis alternativas para elaboração das atividades e recursos adicionais, como a utilização de plataforma de design gráfico (*Canva*⁴).

Também foram disponibilizados vídeos explicativos dos blocos de atividades, com dicas de leitura, jogos desenvolvidos por aplicativos de acordo com o assunto estudado, enviados por meio de aplicativo de mensagem *WhatsApp*⁵ para os familiares das crianças.

A fim de suprir algumas limitações, a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro disponibilizou um curso sobre tecnologia para os professores da Rede Municipal de Educação, porém o início dessa formação foi posterior ao início das propostas trazidas pela mesma rede.

O conhecimento de que as crianças estariam realizando atividades domiciliares desde 2020, início da pandemia, e continuariam, em 2021, impulsionou-nos a criar vínculos a fim de oferecer um trabalho de qualidade para nossos alunos, que, ao finalizarem a Educação Infantil e iniciarem o Ensino Fundamental, depararam-se com a inesperada pandemia, afastando-os do convívio escolar, dos amigos, das brincadeiras e do contínuo aprendizado.

⁴ Plataforma que disponibiliza ilustrações, que auxiliaram na organização e construção das atividades impressas e dos materiais de apoio.

⁵ Aplicativo para *smartphones*, cujos usuários podem enviar mensagens instantâneas e realizar chamadas de voz e vídeo, enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, por meio de uma conexão com a internet.

Diante da incógnita de qual seria o resultado da aprendizagem de nossos alunos e a relação estabelecida entre a escola e a família, surgiu um projeto de pesquisa, que transformou a professora em, agora, pesquisadora.

1.2 A pesquisa

Com o afastamento dos alunos do convívio escolar, durante a pandemia, os “muros da escola foram derrubados” e a parceria entre escola e família⁶ tornou-se imprescindível, fazendo com que familiares ocupassem um novo papel no processo educativo, o de auxiliar os alunos diretamente na construção dos saberes através das atividades oferecidas pela escola.

Antes do período da pandemia, a conexão entre escola e família, de modo geral, era vista como favorável à educação, segundo publicações anteriores ao ano de 2020.

Para Piaget (2002, p. 50),

uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais 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 a uma divisão de responsabilidades.

Assim, para o pesquisador, a escola e família são importantes para o pleno desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivo, afetivo, moral, social e físico, cada qual, dentro do seu contexto, possibilitar situações de vivência para que ambos se sintam participantes ativos nessa parceria e não apenas meros expectadores.

Percebe-se que escola e família precisam se unir e conhecer suas realidades e limitações, buscando caminhos que permitam facilitar a comunicação entre si para juntas buscarem o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Tais observações são também pontuadas por Paro (2000, p. 68):

A divulgação de valores positivos com relação ao saber e ao estudo junto aos pais, para que estes trabalhem esses valores com seus filhos em casa, depende de uma comunicação muito eficiente entre escola e pais... Parece haver, por um lado, uma incapacidade de

⁶ Denomina-se “família” o conjunto de pessoas que possuem grau de parentesco ou laços afetivos com a criança, assim, a palavra é aplicada de modo amplo às pessoas (adultos) que convivem com as crianças sendo por elas responsáveis.

compreensão, por parte dos pais, daquilo que é transmitido pela escola; por outro, uma falta de habilidade dos professores para promoverem essa comunicação.

Entretanto, a comunicação e os esforços se fizeram necessários diante do cenário da pandemia, sendo imprescindível para que os propósitos educacionais de se alcançar o aprendizado das crianças fossem os mesmos entre família e escola.

Para Micotti (1998, p. 6), “os pais são os primeiros professores de seus filhos. Com eles as crianças aprendem muito desde os primeiros anos de vida”. Considera a importância do incentivo, da atenção e orientação dada pelos pais em todos os momentos da vida sendo “importantes para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade”.

Micotti (1998, p. 5) ressalta a relevância dada pelos pais quanto à alfabetização de seus filhos. Para a autora, “o êxito na alfabetização é decisivo para o sucesso escolar”. Dessa forma, pode-se afirmar que os familiares podem ter desempenhado um papel de extrema importância durante o período de ensino não presencial.

A esse respeito, Teberosky e Colomer (2003, p. 17) apontam que as práticas alfabetizadoras podem ocorrer:

em contextos culturais e sociais determinados. Dessa perspectiva, parece evidente que os conceitos culturais influirão sobre o tipo de práticas de socialização das famílias [...] Em determinadas famílias, as crianças interagem com materiais e com tarefas de leitura e escrita muito cedo. E essas interações provavelmente estão relacionadas e influenciam nas aprendizagens convencionais posteriores.

Assim, de acordo com as autoras, a aquisição da leitura e da escrita vai além do espaço escolar, ocorrem no meio social e familiar em que estão inseridas. Teberosky e Colomer (2003, p. 17) exemplificam com a utilização do nome próprio da criança, sendo “o primeiro nome não comercial frequente no contexto familiar e escolar que ela identifica sem recorrer a tipografia, as cores, a posição do texto ou aos desenhos”.

Conforme o exposto, compreende-se que estratégias envolvendo o nome da criança, prática comum em muitas famílias, além de ser um dos primeiros registros escritos, podem servir de base para o conhecimento do sistema alfabético.

Jolibert (1994) considera importante a participação das famílias na vida escolar das crianças como fator de desenvolvimento da aprendizagem. Apresenta sugestões, formas de aproximar os pais e esclarecer dúvidas sobre o ensino da leitura e da escrita. Como pode-se observar, Jolibert (1994, p. 129) sugere aos familiares:

o interesse do ler naturalmente com os filhos [...] faz parte da vida familiar e responde a uma necessidade: as embalagens dos alimentos, os cartazes das lojas, os painéis na rua ou nas rodovias [...] Não se trata nem de lerem tudo para seus filhos, nem de lhes fazer pronunciar sílaba após sílaba, mas, sim, de ajudá-los a “adivinharem cada vez mais corretamente” o sentido daquilo que prende seu interesse graças a indícios que serão justificados a seguir. (JOLIBERT, 1994, p. 129, aspas da autora).

Jolibert (1994) expõe ainda outras formas de aproximar os familiares de estratégias de ensino da leitura e da escrita, como por exemplo, convidar os pais para assistirem às aulas, a instituição escolar estar aberta a ouvir os pais e a proporcionar uma troca de experiências, conquistas e angústias.

Diante das impressões e da complexidade da situação em pauta, é necessário a realização de estudos e análises mais precisas sobre o processo de ensino e aprendizado desenvolvido no período pandêmico, bem como a importância da identificação e da descrição dos desempenhos das instituições escola e família.

Os comentários de diferentes pesquisadores sobre as relações escola e familiares dos alunos constituem tema de grande complexidade. Ainda mais o estabelecimento dessas relações na conjuntura da pandemia. Assim, a presente dissertação situa-se nesse contexto das relações escola e família, cuja pesquisa de campo focaliza o ensino não presencial no período pandêmico.

Mediante o exposto, como professora alfabetizadora da Rede Municipal de Rio Claro/SP, por ter lecionado para o 2º ano do Ensino Fundamental durante período pandêmico, esta pesquisa justifica-se dada a possibilidade e a identificação de geração de conhecimentos relativos ao papel da participação da família, uma vez que pudemos observar as dificuldades apresentadas pelos alunos no retorno às aulas, na ausência de recursos para a continuidade da oferta de ensino e nas limitações apresentadas pelas famílias no apoio à realização das atividades não presenciais.

Assim, durante minha vivência como alfabetizadora no ensino não presencial, observei a preocupação de alguns familiares quanto à forma com que o ensino estava sendo oferecido, o auxílio dado por muitos responsáveis às crianças em momentos difíceis dentro da própria família, seja por uma perda de familiar pelo vírus, pela falta de instrução, falta de tempo, disposição financeira com a contratação de um professor particular.

Observei também que alguns familiares, mesmo sabendo da importância do processo ensino-aprendizagem na vida da criança, optaram por aguardar o retorno, para que a escola pudesse cumprir sua função.

Durante o retorno gradativo dos alunos, que teve a adesão parcial da turma, foi possível averiguar que alguns demonstraram ter assimilado grande parte dos conteúdos apresentados por meio dos blocos de atividades que foram oferecidos, outras revelaram dificuldade na maioria dos assuntos abordados ou em temas pontuais.

A partir da hipótese que identifica o papel da família no ensino remoto e sua relação com a escola, busca-se, através de entrevistas, o ponto de vista dos pais em relação a sua participação ativa junto aos menores no desenvolvimento das atividades remotas durante a pandemia.

O exposto provoca a realização de reflexões das quais emergiam algumas questões: Em que consistiram as relações que se estabeleceram entre as famílias e a escola no decorrer da pandemia? Durante a pandemia, quais foram os recursos utilizados no ensino remoto? Em que consistem as atividades propostas pelos professores? Como os professores e gestores avaliam os próprios desempenhos e os dos alunos e familiares? O que dizem os familiares sobre a disponibilidade de estrutura (conhecimento, tempo, recursos materiais) para a criança realizar as atividades encaminhadas pela escola? Os desempenhos/resultados obtidos pelos alunos durante a pandemia relacionam-se, ou não, com as modalidades de atuação dos familiares durante o ensino remoto?

O tema da pesquisa proposta destaca a situação atípica vivenciada durante a pandemia da Covid-19, doença provocada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2), evidenciando ainda a necessidade de as crianças continuarem seu desenvolvimento e o processo de aquisição de conhecimento, com o auxílio das famílias e o apoio do professor.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Rio Claro/SP, em turmas que cursavam os 2^{os} anos do Ensino Fundamental no ano de 2021. A escolha dessa escola se apoiou em: a) ser da rede pública de ensino; b) o 2º ano ser o último ano do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e, c) a pesquisadora atuar em um 2º ano do Ensino Fundamental no ano letivo de 2021.

A pesquisa, de abordagem qualitativa/quantitativa, compreendeu a) pesquisa bibliográfica a partir do levantamento de obras e bases de dados científicos; b) análise documental de leis, decretos, pareceres, documentos e atividades escolares (Projeto Político Pedagógico, atividades remotas propostas pelos professores e realizadas pelos alunos da disciplina de Língua Portuguesa e documentos escolares que apresentam o desempenho dos alunos no retorno às aulas presenciais); e, c) entrevistas semiestruturadas.

Participaram da pesquisa 12 (doze) familiares de alunos, 2 (duas) professoras que atuaram como professoras responsáveis pelas turmas e 3 (três) integrantes da equipe gestora da escola.

Os dados foram coletados no segundo semestre de 2023, por meio de entrevista semiestruturada, com o apoio do aplicativo Gravador de Voz e da plataforma *Google Meet*. As entrevistas ocorreram presencialmente ou em formato *on-line*, conforme a disponibilidade de horário dos participantes.

Durante o primeiro bimestre de 2024, os 14 (quatorze blocos) das atividades remotas de Língua Portuguesa, dos 78 (setenta e oito) alunos, elaborados pelos professores das turmas, foram classificados conforme a entrega e contrastados conforme dados dos professores dos 3^{os} anos durante o retorno ao ensino presencial.

Na busca de respostas para as questões levantadas anteriormente, desenvolvemos a presente pesquisa constituinte de nossa dissertação de mestrado, que tem por objetivo descrever as atuações da escola e das famílias durante o ensino remoto e os resultados gerados no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se as relações que se estabelecem, ou não, entre as atuações da escola e da família e as relações entre apoio familiar no ensino remoto e os desempenhos dos alunos, no retorno às aulas presenciais.

Para isso, o próximo capítulo traz a legislação referente à atuação escolar durante a pandemia e uma breve retrospectiva a respeito da forma como o ensino foi conduzido pela Secretaria Municipal de Educação, no município de Rio Claro/SP.

O terceiro capítulo aborda como a instituição escolar e os professores buscaram novas e significativas possibilidades e estratégias de ensino, para garantirem a continuidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Como embasamento teórico nesse capítulo, a respeito das mudanças necessárias na escola, durante o período da pandemia, recorreremos à Expósito, Marsollier (2020); Freire (1991); Guterres (2020); Guizzo, *et al* (2020); Henschel, *et al*

(2024); Nóvoa (2022); Nóvoa (2021); Nóvoa (2017); Oliveira-Formosinho, *et al* (2007) e Tardif (2010).

O enfoque da formação docente - fases da profissão, formação continuada e relacional, a nova forma de trabalho imposta durante o período pandêmico, estão embasados nas contribuições dos seguintes autores: Crecci e Fiorentini (2002); Freire (1993); Freire (1996); Huberman (2000); Lomba, Faria Filho (2022); Nóvoa (2017); Nóvoa (2022); Sarti (2020); Santos (2011); Tardif (2010) e Zabala (1998).

No quarto capítulo a discussão é direcionada ao ensino e aprendizado durante o ensino pandêmico e o levantamento bibliográfico dos estudos publicados no período de 2020 a 2023 sobre aspectos relevantes da relação da família e escola no tocante ao ensino da leitura e da escrita.

O ensino da alfabetização no contexto pandêmico apoiamos nos seguintes estudos de Colomer e Camps (2002); Franchi (2012); Freire (2014); Micotti (2007); Micotti (2020); Mortatti (2004); Teberosky e Tolchinsky (2006); Tfouni (1986) e Silva, Araujo (2012)

No quinto capítulo, para a abordagem da relação entre família e escola e o desenvolvimento dos conteúdos de leitura e escrita foram utilizados os trabalhos dos autores Bandeira, *et al* (2022); Jolibert (1994); Hoffmann (2008); Piaget (2002); Macedo, Cardoso (2022); Micotti (1998); Micotti (2020); Teberosky e Colomer (2003); Teberosky e Tolchinsky (2006); Tfouni (1986) e Zacharias-Carolino e Lucca (2021).

No sexto capítulo consiste na apresentação dos objetivos desta pesquisa, identificados como objetivo geral e específicos, que busca alcançar diante dos questionamentos e da complexidade que envolve a temática, seguidos pelos procedimentos metodológicos adotados. Apresenta-se nesse capítulo a análise dos dados e a discussão dos resultados relativos às concepções de familiares, professores e equipe gestora escolar obtidas em seus relatos verbais e análise documental referente à realização de atividades remotas e o desempenho discente durante o retorno ao ensino presencial. Ao final, apresentamos algumas conclusões e considerações que julgamos pertinentes, a fim de colaborarmos com as reflexões dessa temática que envolve as atuações da escola e das famílias no ensino da escrita durante a pandemia.

2 A PANDEMIA E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

A suspensão das atividades presenciais, medida tomada pelas autoridades que seguiram as orientações sanitárias de fechamento de escolas para conter a disseminação do novo Coronavírus no Brasil, expôs a necessidade de (re)organização pedagógica da escola para atender às novas demandas e desafios.

Nas subseções posteriores, pretende-se apresentar uma discussão sobre aspectos das medidas referentes ao assunto.

2.1 O ensino remoto – a legislação e a atuação escolar

A pandemia da Covid-19 acarretou não apenas impactos na saúde da população mundial e de seus sistemas de saúde, mas nas esferas sociais, com repercussões econômicas, políticas, culturais, históricas e educacionais.

Em fevereiro de 2020, após a constatação do aumento expressivo do número de pessoas infectadas e mortas pelo coronavírus, em alguns países do mundo, os estados brasileiros criaram planos visando conter a transmissão do vírus.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu o surto da doença como pandemia um mês depois, sendo que no dia 13 de março de 2020, o Governo do Estado de São Paulo, através do Decreto nº 64.862, dispôs sobre medidas temporárias e emergenciais, considerando a existência da pandemia e decretando em seu art. 1º que os dirigentes máximos de entidades autárquicas adotassem medidas visando à suspensão “II - de aulas no âmbito da Secretaria da Educação e do Centro Paula Souza, estabelecendo-se, no período de 16 a 23 de março de 2020, a adoção gradual dessa medida”; também no art. 4º, no âmbito de outros poderes, órgãos ou entidades autônomas, bem como no setor privado do Estado de São Paulo, recomendando a suspensão das “I - aulas na educação básica e superior, adotada gradualmente, no que couber” (São Paulo, 2020).

Em 13 de março de 2020, o Ministério da Educação publicou uma Portaria que autorizava, em caráter excepcional, a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve: Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. § 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital. (BRASIL, 2020).

Nesse sentido, no dia 18 de março de 2020, o Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 6 de 2020 reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública, com efeitos até 31 de dezembro de 2020, em que bimestralmente uma Comissão realizaria, com a presença do Ministro da Economia, apresentação e avaliação de relatório da situação fiscal e da execução orçamentária e financeira das medidas relacionadas à emergência de saúde pública de importância internacional relacionada ao coronavírus (Covid-19).

No final do mês de março, Reimers; Schleicher (2020) elaboraram um roteiro que oferecia diretrizes para desenvolver e implementar respostas educacionais durante a pandemia. Esse documento visava tornar menos intenso os impactos negativos da interrupção das aulas presenciais e garantir a continuidade do aprendizado.

O relatório enfatizava a necessidade de uma estratégia eficaz para proteger as oportunidades de aprendizado durante esse período crítico, também mencionava a implementação de ensino a distância e outras modalidades alternativas de educação, com atenção especial a alunos de grupos vulneráveis, incluindo aqueles com deficiências, minorias étnicas e socioeconômicas desfavorecidas.

Para Reimers; Schleicher (2020), era necessário adaptação dos currículos para refletir as novas realidades e necessidades dos alunos, treinamento e suporte para professores na utilização de novas tecnologias e metodologias de ensino a distância, colaboração entre governos, escolas e comunidades para assegurar recursos e apoio necessários, planejamento e implementação de protocolos de saúde e segurança para o retorno às aulas presenciais.

Esse roteiro foi elaborado para ajudar os líderes educacionais a lidarem com os desafios impostos pela pandemia e a promoverem um ambiente de aprendizado seguro e eficaz para todos os alunos.

Assim, em maio de 2020, o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria do Estado de Educação, apresentou o Documento Orientador de Atividades Escolares não presenciais, o qual trazia orientações às escolas estaduais sobre como seriam as atividades escolares.

Em consonância com essa portaria, as atividades escolares foram suspensas pela Prefeitura Municipal de Rio Claro, no dia 07 de maio de 2020.

Assim, em junho de 2020, foi aprovado o Parecer CNE/CP 09/2020, ou seja, o reexame do Parecer CNE/CP nº 5, que tratou da 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.

No entanto, em julho de 2020, as Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia foram aprovadas por meio do Parecer CNE/CP 11/2020. Essas orientações foram organizadas pelo Ministério da Educação (MEC), com a participação de entidades nacionais como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a FNCEM, o Fórum das Entidades Educacionais (FNE), além de especialistas e entidades da sociedade civil.

Em 18 de agosto de 2020, foi sancionada a Lei nº 14.040, que estabelecia normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e dava diretrizes a respeito da carga horária e dias letivos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior em todo o país.

A Resolução SEDUC 61, de 31 de agosto de 2020, foi criada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para estabelecer normas complementares sobre a retomada das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica, no contexto da pandemia de COVID-19, conforme o Decreto 65.061, de 13 de julho de 2020.

Deve-se ressaltar que os principais pontos da resolução incluem diretrizes sanitárias, planejamento e comunicação para cada unidade escolar oferecer as atividades presenciais, comunicando tal planejamento à supervisão de ensino, capacidade de atendimento, medidas de prevenção. Esta resolução tinha por objetivo garantir uma retomada segura e gradual das atividades educacionais presenciais,

respeitando as condições sanitárias necessárias para minimizar os riscos associados à pandemia.

O Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) foi lançado em 07 de outubro de 2020 e, assim como a Resolução SEDUC 61, fornecia orientações para a reabertura segura das escolas durante a pandemia de COVID-19. O guia foi destinado a apoiar gestores, professores, alunos e demais funcionários das escolas, garantindo um retorno às atividades presenciais de forma organizada e segura, com as seguintes orientações: medidas sanitárias, organização escolar, capacitação e comunicação, atenção especial aos grupos especiais (alunos com deficiência, indígenas, quilombolas e da educação infantil), garantindo que suas necessidades específicas fossem atendidas.

É válido mencionar que o Conselho Nacional da Educação apresentou o Parecer CNE nº 19, de 8 de dezembro de 2020, um Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Pode-se afirmar que a princípio, acreditava-se que a suspensão das aulas presenciais seria algo transitório e que logo as atividades seriam retomadas, o que não se concretizou na prática. Enquanto as demais redes de ensino do estado de São Paulo se organizavam e discutiam estratégias de trabalho para atender aos alunos, as aulas no município de Rio Claro permaneciam suspensas, sem previsão de retorno e sem orientações às famílias, o que gerou certo desconforto na sociedade e entre os professores.

Nesse contexto, a Rede Municipal de Ensino de Rio Claro tinha à sua frente o desafio de buscar caminhos/alternativas para atender a todos os alunos indistintamente, de forma que esse atendimento fosse ao mesmo tempo equitativo, inclusivo e que atendesse às especificidades de cada grupo de alunos, sem, no entanto, deixar de lado as determinações previstas na Constituição Federal de 1988:

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. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I

– igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (BRASIL, 1988).

De acordo com o artigo, pode-se afirmar que a igualdade de condições para que todos os alunos pudessem prosseguir com os estudos garantidos por lei era um desafio perante a realidade pela qual a escola estava passando.

Se, por um lado, a sociedade exigia a retomada das atividades, a exemplo do que já vinha acontecendo em outros municípios, os professores e funcionários, por outro lado, se preocupavam com as medidas de segurança que seriam adotadas para garantir que não houvesse a transmissão do vírus dentro do ambiente escolar.

Muitos foram os questionamentos realizados por ambos os segmentos: os alunos vão “perder” o ano letivo? Como seriam as práticas pedagógicas? A escola estaria cumprindo sua função social de ensinar ao propor atividades de forma remota? Como os conteúdos planejados para o ensino presencial seriam adaptados para o ensino remoto? Os familiares das crianças teriam condições de apoiá-los nesse processo? Como atingir as famílias que não dispunham de equipamentos e/ou acesso à internet? Como se daria o processo de alfabetização, fase importante da escolaridade da criança e onde as interações são necessárias para a construção das hipóteses de escrita? O que seria proposto para o atendimento aos bebês? De que maneira seria possível atender as famílias carentes cujos filhos também buscam na escola a alimentação?

2.2 Aspectos do processo da organização do ensino durante a pandemia em Rio Claro

2.2.1 O ano de 2020

A Secretaria Municipal de Educação publicou em 07 de maio de 2020 um Comunicado Oficial à sociedade civil e em especial à família dos alunos atendidos pela rede municipal de ensino justificando o seu posicionamento. Observa-se nessa declaração que a Prefeitura demonstrava o cuidado com a forma de apresentação das atividades remotas/*on-line*, considerando que alunos simplesmente receberiam de forma homogênea as informações e que essas atividades seriam incapazes de corresponder às necessidades de cada aluno, sua individualidade, suas habilidades e

conhecimentos, suas dificuldades quanto à aprendizagem e seus diferentes desempenhos.

Ainda segundo o documento, haveria outras duas incoerências:

a) as atividades remotas on-line excluem, de imediato, os estudantes que não dispõem dos recursos tecnológicos necessários; e; b) elas ignoram que o processo educativo pressupõe planejamento e acompanhamento docente, individual e coletivo, e interação permanente entre os membros de uma mesma comunidade escolar. (PMRC – SME Comunicado 07/05/2020, p. 4).

Tal comunicado considerava não ser possível, naquele momento, determinar o retorno ao trabalho dos professores para “planejar, aplicar, acompanhar e avaliar atividades didáticas” e considerava como “inviável oferecer atividades remotas *on-line* de ensino aos alunos da faixa etária atendida pela rede municipal de educação de Rio Claro” (PMRC – SME Comunicado 07/05/2020, p. 5).

Ainda salientava que “se determinássemos o retorno ao trabalho escolar neste momento estaríamos contrariando as determinações das autoridades sanitárias e, conseqüentemente, colocando em risco a vida e a saúde dos servidores escolares” e ainda:

se oferecêssemos atividades desprovidas de trabalho docente aos alunos, estaríamos oferecendo-lhes informações, sem dúvidas uma ocupação, talvez uma interação social e até mesmo entretenimento, porém, jamais se trataria de atividade, de fato, escolar. (PMRC – SME Comunicado 07/05/2020, p. 5).

O documento trazia também “uma sinalização de retorno às aulas por parte do Governo do Estado de São Paulo: julho para o Ensino Fundamental e, antes disso, para a Educação Infantil” (PMRC – SME Comunicado 07/05/2020, p. 5.).

Contudo, de maio ao início de julho, com o aumento dos casos provocados pela doença e seguindo ainda as recomendações das autoridades sanitárias, não houve manifestação oficial a respeito do retorno às aulas.

No dia 06 de julho de 2020, a Secretaria Municipal de Educação publicou um Plano de Retomada para o ano letivo de 2020, trazendo princípios, diretrizes, previsão de trabalhos didáticos, calendário e protocolos de higiene e saúde. Esse plano, elaborado juntamente com a Fundação Municipal de Saúde, ressaltava procedimentos operacionais dentro de um protocolo que possibilitava o retorno presencial de forma mais segura. Orientava quanto às práticas que deveriam ser intensificadas no

cotidiano escolar no período da pandemia de Covid-19, de acordo com o cenário atual que era vivenciado no país a partir de março.

A Secretaria Municipal da Educação e a Fundação/Secretaria Municipal da Saúde apresentaram o Protocolo de Saúde e Higiene para a Rede Municipal de Ensino de Rio Claro/SP. Esse documento destacava as condutas operacionais, dentro de práticas cotidianas escolares que viabilizava um retorno às atividades escolares de forma mais segura, salientando que fosse intensificada nesse período de pandemia de Covid-19 e de outras doenças endêmicas.

A Prefeitura Municipal de Rio Claro por meio de suas Secretarias reconhece a criticidade do cenário atual e garante que não medirá esforços para que alunos, profissionais da Educação e comunidade escolar retornem às aulas com qualidade de ensino, segurança e respeito à vida. (PMRC – SME Plano de Retomada para o ano letivo de 2020, p. 355)

Assim, ficou a cargo da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro a construção de alternativas e formas para dar prosseguimento ao ano letivo de forma não presencial.

No entanto, no dia 13 de julho de 2020, o Governo do Estado de São Paulo, publicou o Decreto nº 65.061, que estabeleceu a retomada das aulas e das atividades presenciais:

Artigo 1º - As aulas e demais atividades presenciais suspensas no âmbito da rede pública estadual de ensino, nos termos do Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020, bem como no âmbito das instituições privadas de ensino, por força do disposto no Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, observarão, para fins de retomada, as diretrizes do Plano São Paulo, instituído pelo Decreto nº 64.994, de 28 de maio de 2020, e o disposto neste decreto. Artigo 2º - A retomada das aulas e demais atividades presenciais no Estado de São Paulo se dará em três etapas, às quais corresponderão diferentes graus de restrição, observada a capacidade das unidades de ensino, na seguinte conformidade: I - Etapa I: presença de até 35% do número de alunos matriculados; II - Etapa II: presença de até 70% do número de alunos matriculados; III - Etapa III: presença de 100% do número de alunos matriculados. Parágrafo único - Em quaisquer das etapas a que alude o “caput” deste artigo, enquanto perdurar a medida de quarentena instituída pelo Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, é vedada a realização de atividades que possam gerar aglomeração. (SÃO PAULO, 2020)

Porém, não seguindo as orientações do decreto, em agosto de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro apresentou as seguintes medidas administrativas: Resolução SME 008/2020, referente à reelaboração do Calendário

Escolar; Resolução SME 009/2020, que estabelecia adequações das diretrizes para organização curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II, da Educação de Jovens e Adultos I e II, da Educação Especial e do Programa Educação Integral; e Resolução SME 010/2020, que fixava normas complementares para a retomada do ano letivo de 2020, orientando sobre como seria a retomada e reorganização das atividades escolares.

É pertinente destacar que a Resolução SME 010/2020 ocorreu após a mobilização da sociedade civil que passou a exigir da Secretaria Municipal de Educação providências quanto ao retorno às atividades escolares ainda que de modo não presencial. Trazia alguns apontamentos a respeito da preocupação de se evitar o retrocesso e a perda do vínculo com familiares e que as atividades a serem elaboradas pelos professores, deveriam possibilitar o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as propostas educativas que poderiam ser alcançadas através dessas práticas.

Apresentava também um quadro do total de horas correspondentes a cada período de atividades, totalizando 800 (oitocentas) horas, enquanto não era possível o retorno de todos no ambiente escolar. É relevante mencionar que o ano letivo de 2020 foi finalizado em 29 de janeiro de 2021.

Uma das primeiras normas a serem adotadas foi a retomada de vínculo com as famílias. Para tanto, optou-se pela realização de telefonemas aos responsáveis para obter inicialmente informações a respeito da saúde e das condições da família além de explicar detalhadamente como se daria o retorno às atividades escolares.

Os familiares foram, então, orientados a seguirem uma rotina diária para a realização das atividades, a criarem um ambiente calmo e silencioso, para que a criança pudesse se concentrar, se sentir segura, menos ansiosa. Foram combinados também meios de intercâmbios da escola com as famílias, com um olhar especial diante da individualidade de cada situação dos educandos.

O longo período sem o estabelecimento das relações escola-família contribuiu para que algumas informações se perdessem e, nesse sentido, a escola precisou utilizar-se de outras estratégias para encontrar os alunos, como enviar cartas registradas, fazer visitas ou até mesmo contatar outros parentes.

No que concerne aos familiares participantes da pesquisa, estes eram contatados pela escola ou professor responsável pela turma e demonstravam alegria diante da possibilidade do retorno às aulas, ainda que não presenciais, pois as

crianças estavam sentindo falta da rotina escolar e da convivência com professores, educadores e amigos.

Muitos pais relatavam insegurança quanto ao retorno presencial, dizendo que por mais difícil que fosse buscar o material para o trabalho domiciliar e dispor de alguém que orientasse os estudos, consideravam ser a melhor opção. Disseram esperar pela vacinação para que os filhos pudessem retornar ao convívio com os amigos com segurança. Relatavam que as crianças durante esse período, teriam ficado sob os cuidados dos pais, avós, irmãos mais velhos, tios, primos e babás.

Em seguida, após a publicação dessa resolução, foram enviados comunicados e informativos para as famílias por *e-mail*, explicando que as atividades poderiam ser retiradas no Portal da Educação (www.educacaorc.com.br) ou na escola, por meio de uma escala ou cronograma, para evitar aglomeração. Quem não possuía endereço eletrônico recebeu os comunicados e informativos por meio físico, juntamente com as atividades retiradas na escola e, dessa forma, a comunicação atingiu a quase todos os alunos.

As famílias que acessaram o conteúdo por meio do Portal da Educação deveriam baixar as atividades e imprimir-las para a realização delas por parte do aluno, não sendo possível, nesse caso, a realização das atividades de forma *on-line*.

Quanto à devolutiva das atividades após sua conclusão, foi solicitado que as famílias as escaneassem ou fotografassem e enviassem, através do *e-mail* informado pelo professor, para que ele pudesse fazer a correção; ou, então, que realizassem a impressão e as devolvessem na escola no dia estipulado para cada turma.

As famílias que optaram por retirar as atividades de forma impressa na escola, foram orientadas que o aluno deveria realizar as atividades propostas na própria folha, no caderno ou no livro didático e depois devolvessem apenas o material trabalhado naquele período, para que a professora fizesse a correção.

A devolução deveria ocorrer dentro da data estipulada. As famílias foram informadas, também, que, de acordo com a resolução acima citada, para cada período de atividades, haveria um número correspondente de horas que cada disciplina deveria cumprir.

Por esse motivo, não haveria a correspondência entre dias e a quantidade de atividades, uma vez que cada disciplina possui uma carga horária diferente. Assim, o planejamento das atividades foi realizado de modo a cumprir todas as horas estipuladas para cada disciplina.

É necessário destacar que foi criada, em 22 de setembro de 2020, a Comissão Intersetorial de Acompanhamento do Retorno às Aulas (CIAR), para acompanhar e orientar o Plano de Retomada das Aulas Presenciais no ano letivo de 2021, a partir das diretrizes emitidas pelas autoridades sanitárias, nos seguintes aspectos:

I - Os protocolos de saúde e higiene a serem observados pelas escolas públicas; II - O calendário escolar, a partir de proposta apresentada pela Secretaria Municipal da Educação; III - As ações de prevenção ao abandono e à evasão escolar; IV – A proposta de Plano Didático, a partir de proposta apresentada pela Secretaria Municipal da Educação; V – A formação de professores; VI - As ações intersetoriais envolvendo saúde, educação e assistência social. (PMRC – DECRETO nº 11.943)

Essa comissão era composta por representantes da Secretaria Municipal de Educação, da Secretaria Municipal de Saúde, da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, da Secretaria Municipal do Meio Ambiente, Representantes dos Profissionais da Educação, dos pais de alunos, do Conselho Municipal da Educação, do Conselho de Alimentação Escolar, do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, do Conselho Tutelar, do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e da Universidade Estadual Paulista – UNESP de Rio Claro.

Desse modo, o objetivo da Comissão Intersetorial de Acompanhamento do Retorno às Aulas (CIAR), segundo o Decreto nº 11.943, era que a partir da visão de profissionais de diferentes segmentos, a retomada das aulas presenciais fosse planejada de forma segura para os alunos, servidores e toda a comunidade escolar.

2.2.2 O ano letivo de 2021

No dia 18 de janeiro de 2021, foi publicado o Decreto Municipal nº 12.078, que autorizava as atividades escolares presencialmente nas unidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede privada, sendo que as escolas municipais prosseguiram com as atividades escolares não presenciais.

Em consonância com o Decreto Municipal, a Resolução SME 006/2021, de 18 de fevereiro de 2021, fixava normas complementares para a retomada temporária das atividades educativas não presenciais e indicava algumas ações por parte da Secretaria Municipal de Educação, tais como: organização do calendário escolar,

visando normatizar o ano letivo; especificação do trabalho a ser realizado nas unidades de ensino com o apoio da equipe técnica e pedagógica da Secretaria Municipal da Educação; realização de reuniões pedagógicas com as equipes gestoras para planejamento e orientação; reorganização do Portal da Educação para facilitar o acesso dos pais às atividades e consultar a quantidade de horas correspondentes a cada disciplina; formação de professores para o uso de tecnologias.

Além disso, foi realizada uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a TV Claret, emissora de televisão instalada no município, para a transmissão em horários pré-determinados de programas educativos elaborados pela própria rede em parceria com professores, professores coordenadores, gestão escolar e coordenadores pedagógicos do CAP (Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico).

Tal parceria tinha o objetivo de elaborar conteúdos exclusivos que pudessem ser veiculados não apenas pela TV, mas também pudessem ser acessados pelo canal do *Youtube* ou enviados pelo *WhatsApp* às famílias. Com isso, a preocupação era que se ofertasse um material mais interativo em que o aluno pudesse desenvolver as atividades à medida que assistia aos programas.

Com base nas orientações citadas anteriormente, iniciou-se o ano letivo de 2021 no dia 22 de fevereiro, com alterações no relacionamento da escola com as famílias.

Diferentemente do ano anterior, houve a busca por novas alternativas para viabilizar o ensino de modo remoto, o que levou à troca de ideias entre gestores escolares e professores.

A Rede Municipal adotou também o aplicativo de mensagens *WhatsApp*, facilitando o trabalho pedagógico em meio ao ensino remoto. As atividades não presenciais foram disponibilizadas por diferentes vias: acesso ao Portal da Educação; recebimento de *e-mail* da professora da turma; envio por grupo de *WhatsApp*; aviso e contato por ligação telefônica; e retirada de materiais impressos na escola, mediante a um cronograma previamente estabelecido. Às famílias que não se comunicavam com a escola foram realizadas visitas da equipe gestora em suas residências com vistas à concretização dos trabalhos.

Dessa maneira, no ano de 2021, as atividades não presenciais ocorreram durante os meses de fevereiro a meados de outubro, uma vez que a Resolução da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro 016/2021, de 27/09/2021, trouxe em

seu art. 2º a orientação a respeito do retorno às aulas presenciais, no dia 18 de outubro de 2021:

Para garantir um retorno seguro, as aulas e atividades presenciais da Rede Municipal de Ensino serão retomadas de forma gradual, inicialmente com grupos de revezamento de estudantes (bolhas de convivência), seguindo as medidas estabelecidas no Protocolo de Higiene e Saúde elaborado pela CIAR e o Plano de Retomada das Aulas Presenciais elaborado por cada escola. (PMRC – SME Resolução 016/2021)

Assim, as turmas foram divididas em quatro grupos (em média cinco alunos), que frequentariam as aulas ao longo de uma semana durante os meses de outubro a dezembro. As famílias puderam, nesse momento, optar pela frequência, ou não, do educando na escola, sendo que, para as crianças que retornaram às aulas presenciais eram oferecidas atividades de revisão dos blocos propostos e as crianças cujas famílias optaram por não frequentar prosseguiram com as propostas dos blocos.

Além disso a Resolução orientava que cada escola instituisse uma Comissão Escolar de Retorno às Aulas, que deveria ser composta pelo diretor de escola, professor coordenador, representante dos professores, do corpo técnico-administrativo, agente de alimentação escolar, agente de limpeza, representante dos alunos, representante do conselho de escola, representante das famílias.

A função dessa comissão era buscar adequações necessárias para a retomada das aulas presenciais, elaborar questionário para verificar a compreensão das famílias sobre o retorno presencial, acompanhar as avaliações diagnósticas e o plano de recuperação das aprendizagens e elencar os alunos e profissionais que faziam parte do grupo de risco.

Ademais, a Resolução SME 016/2021, Anexo I, item 3, explicitava que, no Plano de Retomada das Escolas, algumas ações deveriam ser pensadas, como:

a) Levantamento da adesão das famílias ao retorno presencial, colocando no plano o número de estudantes que iniciarão o processo de retomada presencial; b) Organização de local, horário e rotina de entrada e saída das/os profissionais e estudantes; c) Levantamento da quantidade de estudantes de acordo com a capacidade das salas pensando em até 35% de pessoas na perspectiva de revezamento, ou de acordo com o tamanho das salas de aula e outros espaços físicos da unidade escolar, levando em consideração para a metragem apenas os espaços livres de armários e de outros objetos; d) Definição dos horários e locais de refeição; e) Definição de procedimentos para a ação cotidiana de beber água; f) Definição de práticas e condições necessárias para a higienização das mãos; g) Separação de materiais

para o uso individual dos estudantes, incluindo brinquedos e outros materiais que sempre foram de uso coletivo; h) Organização da utilização dos banheiros; i) Definição de espaços internos que não serão utilizados; j) Organização do horário do sono dos bebês e crianças; k) Organização do banho dos bebês e crianças; l) Organização das trocas de fraldas; m) Adaptação e acolhimento de professores e profissionais da escola; n) Definição dos espaços e horários de café; o) Adaptação do acolhimento de estudantes e famílias; p) Organização e orientações às/aos estudantes que utilizam o transporte escolar (SME e particular); q) Organização de atendimento de AEE. (PMRC – SME Resolução 016/2021)

Ao analisar a resolução é possível afirmar que, para a Secretaria Municipal de Educação, existia a necessidade da realização de um planejamento para a volta às aulas, envolvendo representantes de toda a comunidade e equipe escolar. Ações rotineiras presentes nas escolas agora deveriam ser revistas e uma nova forma de conduta de alunos e professores estava sendo estabelecida nas escolas.

O retorno era entendido pela comunidade em geral como necessário: havia a preocupação dos educadores e familiares com a possível defasagem na aprendizagem e na socialização das crianças. A equipe gestora da escola participante da pesquisa relata em suas entrevistas a situação de familiares que revelaram problemas com a saúde mental das crianças. Havia preocupação dos gestores com a alimentação, pois algumas crianças realizavam suas refeições na escola e muitas delas não tiveram a estrutura e apoio necessários durante o período em que estavam afastadas da escola.

Assim, no próximo capítulo, serão apresentadas as mudanças ocorridas no contexto escolar e as reflexões que o período de pandemia trouxe ao campo educacional.

3. O PROCESSO DE ENSINO E A PANDEMIA

No enfoque desse processo, cabe lembrar o contexto de sua inserção. Ao longo da história da educação um modelo permanente de atuação escolar se fez presente por muitos anos.

De acordo com os estudos realizados por Henschel, *et al* (2024), base para a educação foi formada durante a antiguidade, formadora de cidadãos, contribuiu para a construção da identidade das antigas civilizações. Durante a Idade Média esteve ligada à influência da Igreja, onde prevalecia a transmissão de valores religiosos.

Para Henschel, *et al* (2024), durante o Renascimento (séculos XIV e XVI), há a necessidade de uma mudança significativa na educação, dando importância da formação integral do indivíduo.

De acordo com Oliveira-Formosinho, *et al* (2007), a partir do século XVI, foram se constituindo novas formas de organização e atuação, que se consolidaram no século XIX. Assim, a escola como conhecemos é proveniente da sociedade industrial, alicerçada nas necessidades do sistema produtivo da época, de características formais, tais como a organização e delimitação do espaço, a definição de dias letivos e o currículo, como conjunto de conhecimentos a serem transmitidos.

Muitos educadores e estudiosos apresentaram através de suas pesquisas e experiências a necessidade de mudança dessa forma de conduta e, com a chegada da pandemia no século XXI, essa constatação ficou ainda mais evidente.

Nóvoa (2022, p. 24), através de seus estudos, apresenta o fim do modelo escolar tradicional e a transformação da educação como resultado de um “reforço da educação como bem público e comum”.

O autor apresenta ainda três aspectos da escola que precisariam ser repensados, quais sejam: a) a forma como o direito e dever da promoção da escolarização a todos os alunos é colocado; b) a estrutura organizacional, espaço escolar tendo como referência as salas de aula, o horário fatiado; e, c) o quadro negro tendo o professor como o detentor do conhecimento e os alunos, como sujeitos passivos.

Percebe-se o destaque dado pelo autor quanto à imprescindibilidade de se reconsiderar as bases da instituição escolar, uma reflexão a respeito das políticas educacionais que garantem o direito ao ensino, pertencente a um sistema de ensino burocrático, desigual e que muitas vezes é ineficaz quanto à forma que é conduzido.

É possível entender que esse era o modelo de ensino vigente no início da pandemia de coronavírus (COVID-19), em março de 2020, quando as portas da grande maioria das instituições (comerciais, industriais, sociais, prestações de serviços, religiosas, educacionais) precisaram ser fechadas.

Nesse período, o mundo precisou buscar alternativas que ficaram evidentes, diante da realidade imposta pela pandemia, tais como superar as dificuldades encontradas em seus diversos setores e demandar mudanças no setor educacional, na gestão da aprendizagem, processos de avaliação, igualdade da oferta de ensino, prática pedagógica do professor, recursos pedagógicos e tecnológicos, formação inicial e continuada.

Autoridades e gestores buscavam alternativas, alguns sistemas de ensino se reorganizaram dentro de suas possibilidades e de sua realidade. A retomada de vínculo entre escola e alunos era vista como algo imprescindível pela comunidade escolar, que, diante de tantos obstáculos e incertezas, poderia se deparar com mais um agravante: a evasão escolar.

É importante destacar que a UNESCO lançou, durante o ano de 2020, o movimento *#learningneverstops* (o aprendizado nunca para⁷), a partir do qual a instituição incentivava a continuidade do vínculo entre escola, alunos e familiares. Com o despreparo das instituições escolares perante a situação, preocupava-se com o fechamento de suas portas e a falta de recursos tecnológicos que poderiam auxiliar nesse momento.

A educação, então, apresentava desafios, como a falta de interação social e a dificuldade em garantir que todos os alunos tivessem acesso aos recursos necessários para participarem plenamente.

Mas, para continuar era preciso transformar-se. De acordo com o dicionário *Priberam*, define-se “transformar-se” como “mudar a forma de; metamorfosear”⁸. Dessa forma, a partir do verbete, é possível pensar o quanto a escola deveria se reinventar para desempenhar o seu papel, modificar-se.

⁷ *#learningneverstops* (o aprendizado nunca para) – a instituição incentivava os estudantes a gravarem pequenos vídeos sobre como estavam acompanhando as aulas e lidando com a interrupção educacional através da sua página na internet: <https://www.unesco.org/en/articles/learning-never-stops-tell-unesco-how-you-are-coping-covid-19-school-closures>. Acesso em 05/02/2023.

⁸ Verbetes consultado em: <https://dicionario.priberam.org/transformar>. Acesso em 31/01/2024.

Seguindo essa mesma lógica, Morin (*apud* Nóvoa, 2022, p. 14), em um texto publicado no jornal francês *Le Monde* em 2010, refere-se ao planeta Terra, porém, é possível afirmar que suas colocações são concernentes ao sistema educacional:

Quando um sistema é incapaz de tratar dos seus problemas vitais, degrada-se, desintegra-se ou então é capaz de suscitar um meta-sistema capaz de tratar dos seus problemas: metamorfoseia-se. [...] O provável é a desintegração. O improvável, mas possível, é a metamorfose. [...] Hoje, tudo deve ser repensado. Tudo deve ser recomeçado. Já existe, em todos os continentes, um fervilhamento criativo, uma série de iniciativas locais, no sentido de regeneração econômica, ou social, ou política, ou cognitiva, ou educacional, ou ética, ou da reforma da vida. Estas iniciativas não se conhecem entre si, mas são o viveiro do futuro. [...] Já não chega denunciar, é preciso enunciar.

A partir da citação é possível pensar na necessidade da escola, de modificar-se, desintegrar-se de alguns conceitos habituais e buscar pela sua sobrevivência no momento da pandemia, sua metamorfose.

Guterres (2020, p. 4), secretário-geral da Organização das Nações Unidas (ONU), retrata, no documento da ONU “Resumo da Política: educação durante e depois da Covid-19”, que, diante de uma crise, é necessário mudar, reinventar a educação:

Os enormes esforços feitos num curto espaço de tempo para responder aos choques dos sistemas educativos lembram-nos que a mudança é possível. Devemos aproveitar a oportunidade para encontrar novas formas de enfrentar a crise da aprendizagem e trazer um conjunto de soluções anteriormente consideradas difíceis ou impossíveis de implementar. (GUTERRES, 2020, p. 4)

Assim, a crise causada pela pandemia levou o sistema educacional a constituir espaços de oportunidades e estímulos para a mudança. Era preciso reinventar a escola diante daquele momento pandêmico. Apesar do despreparo e da desigualdade social poderem ser um marco em qualquer lugar do mundo, em nosso país, principalmente com o governo vigente no período da pandemia, a educação não foi prioridade, o que resultou na falta de formação inicial e continuada dos professores, falta de materiais, recursos humanos e adoção de tecnologias digitais.

O Conselho Nacional da Educação (CNE), em busca do prosseguimento do ano letivo⁹, desconsiderou presumidamente a diversidade da realidade dos alunos do país, sendo que, nessa tentativa,¹⁰ pode ter revelado ainda mais as desigualdades sociais no tocante ao acesso digital e às condições mínimas de acesso à educação.

O acesso e a permanência dos alunos nas escolas foram ampliados ao longo de anos, por meio de vários programas, mas esse novo cenário poderia resultar em um retrocesso de trabalho e conquistas.

Nesse sentido, Guizzo *et al.* (2020, p. 3), comentam que a quarentena deu origem a algumas mudanças que foram necessárias diante da situação sanitária, e revelam que direitos adquiridos foram ameaçados, como, por exemplo, o respeito a artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente. Mencionam que as crianças não ocupavam o lugar que cotidianamente ocupavam, como a escola, da mesma forma o adulto, isto é, no lugar do professor, agora estariam seus familiares.

Assim, dentro do contexto, era necessário planejar soluções viáveis que atendessem às novas necessidades dos alunos, oportunizando uma educação de qualidade que contemplasse os conteúdos e as aprendizagens.

No caso específico do município de Rio Claro, além da preocupação com o planejamento escolar, havia o cuidado com a retomada de vínculo com as famílias, uma vez que a escola permaneceu fechada por mais de cinco meses e a preocupação era que houvesse um índice grande de evasão escolar. Assim, não se tratava apenas de ofertar o ensino remoto, mas sim de se pensar nas transformações necessárias para integrar novamente o educando ao sistema de ensino.

Em entrevista à Revista Educação, Nóvoa (2021) apresenta como positiva a forma como os educadores vislumbram as mudanças ocorridas na escola com a pandemia, mas alerta que se pode apresentar positiva ou negativamente:

Nós, educadores, somos uma espécie de impenitentes otimistas. Acreditamos que pode não ser. Mas o retrocesso pode dar-se também – e está a dar-se durante a pandemia – na questão do modelo escolar. O modelo está a ser transformado, mas da pior maneira. Com uma crença de que a escola talvez não seja necessária, de que

⁹ Parecer do (CNE) aprovado em 28/04/2020: Diretrizes para o calendário letivo de 2020 no contexto de enfrentamento da pandemia de Covid-19. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em 03/04/2023.

¹⁰ Para salvar ano letivo, CNE aprova atividades não presenciais de ensino. Revista Pátio, 28 de abr. de 2020. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/parecer-cne-atividades-nao-presenciais/>>. Acesso em 03/04/2023.

provavelmente possamos educar as crianças em casa, ou em outros espaços com recurso às tecnologias e ao digital. Pode haver uma transformação do modelo, mas num sentido profundamente negativo. (NÓVOA, 2021)

Essas afirmações trazem reflexões sobre a importância da escola, do seu ambiente rico em aprendizagem através das trocas de experiências, da socialização entre os pares, do contato com as diferenças, sendo nelas que crescemos e aprendemos a pensar de outra forma, a respeitar o outro, a ter empatia e saber da importância e do valor da formação de sujeitos críticos, de seu espaço como um bem público e da importância do papel do facilitador dessa rica mediação: o professor.

Nóvoa (2022, p. 25) menciona que, diante da complexidade inerente à transformação da escola com a pandemia, alguns grupos anunciavam a “morte da escola”, a favor de duas tendências: a *learning machines*, termo que pode ser traduzido como aprendizagem de máquina, conceito ligado à inteligência artificial, e a *learning sciences*, ou seja, ciências da aprendizagem, que têm como objeto de estudo a forma como ocorre o aprendizado.

Nota-se que o autor apresenta soluções imediatas dadas por alguns autores e cientistas para a solução do problema causado pela pandemia, porém, inviáveis e trágicas, pois finalizariam a autonomia das escolas, a profissionalização docente, a individualidade de cada criança – como um ser único e integral e a educação como um bem público.

Expósito e Marsollier (2020, p. 2) fazem menção ao desafio encontrado pelos sistemas educacionais durante a pandemia em “manter a vitalidade da educação e promover o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa” (tradução nossa).

Sabe-se que conteúdos disponíveis muitas vezes gratuitamente, em plataformas digitais, materiais de ensino *on-line*, oferecem modelos de atividades, planos de ensino, planos de aula e sugestões de gestão da aprendizagem, todavia merecem atenção para que não resultem na oclusão da educação.

Essas novas estratégias de ensino, presumidamente, aparentavam ser uma “nova era” na educação, porém, ao refletir sobre elas nota-se que a transmissão de conhecimento estava se tornando mais evidente que a troca de saberes.

3.1 O ensino remoto

Quanto à realização de ensino remoto com o envolvimento das famílias dos alunos, Nóvoa (2022) alerta que afirmar que o auxílio por parte dos familiares e das tecnologias nesse momento aconteceria de maneira natural ou espontânea seria um erro, assim, possibilidades de obstáculos durante o percurso seriam evidentes.

Sobre as dificuldades, referentes ao ensino remoto, Guizzo *et al.* (2020) observam que a pandemia fez com que muitas famílias se reorganizassem e se reinventassem para apoiar a criança em suas atividades, assinalando que:

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 de 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 *et al.*, 2020, p. 7)

Se, por um lado, o ensino remoto exigiu das atuações familiares a reinvenção das atividades relativas ao apoio que deveriam prestar aos alunos, como assinalam Nóvoa (2022) e Guizzo *et al.* (2020), por outro lado, esse ensino exigiu a reinvenção das atuações escolares.

A nova realidade decorrente da pandemia fez com que a escola buscasse novos meios de comunicação com as famílias, além do conhecido “caderno de recados” (Nóvoa, 2022, p. 26) e conduziu a escola pública a se reinventar, a desintegrar-se de práticas comuns, até então vigentes. Tal assunto provoca reflexões sobre a formação docente, sobretudo, sobre a formação continuada.

A complexidade do processo de atuação escolar imposto pela pandemia manifesta-se já na legislação que o rege.

3.2 O professor e a pandemia

Refletir sobre a docência e o papel do docente dentro da escola é tarefa importante para entendermos as atribuições que lhe são confiadas e a forma como essas atribuições ocorreram durante o período em que as escolas estiveram

fechadas. Isso conduz à temática da formação docente e a considerações sobre o papel do professor na sociedade.

A pandemia de COVID-19 trouxe desafios significativos para a formação de professores, tanto em termos de conteúdo quanto de metodologia. Muitos professores, especialmente aqueles com menos familiaridade com tecnologias digitais, enfrentaram dificuldades para se adaptar ao ensino remoto. A pressão adicional sobre os professores durante a pandemia pode ter afetado a saúde mental e o bem-estar.

A pandemia mostrou a necessidade de preparar os professores não apenas para o uso de tecnologias, mas também para serem inovadores e criativos na superação de desafios educativos. Mostrou ainda a necessidade de uma formação adequada dos professores para atender não apenas aos alunos, mas também às suas famílias.

Nesse sentido, a colaboração entre professores, tanto dentro de suas instituições quanto através de redes mais amplas, foi fortalecida. Trocas de experiências, boas práticas e recursos pedagógicos tornaram-se comuns.

Em suma, a pandemia forçou uma rápida evolução na formação de professores, destacando a importância da flexibilidade, da integração de tecnologia e do suporte emocional. Esses ajustes têm o potencial de melhorar a educação a longo prazo, preparando os professores para futuros desafios e oportunidades.

Dessa forma, a necessidade de se refletir sobre a formação dos professores é essencial não apenas em tempos de crise, como a pandemia, mas como um processo contínuo de aperfeiçoamento e adaptação às mudanças na sociedade e no próprio sistema educacional.

A formação contínua e o desenvolvimento profissional se tornaram ainda mais essenciais para garantir que os professores estejam prontos para enfrentar quaisquer futuras crises ou mudanças no cenário educacional. Assim, é fundamental para garantir uma educação de qualidade que responda aos desafios contemporâneos, para preparar os alunos para um mundo em constante mudança, promovendo a inclusão, o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Meditando nas palavras de Paulo Freire, Ser ou tornar-se professor: a formação para a docência é essencial, a curiosidade em buscar cada vez mais conhecimento, ter a humildade de aprender sempre, ser constantemente um aluno da vida.

3.2.1 Ser professor

De acordo com Paulo Freire, "ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática" (Freire, 1991, p. 58).

Como se vê, Paulo Freire nos aponta uma das dimensões do trabalho docente, a saber, a reflexão constante sobre a prática. Freire (2003, p. 28) posiciona-se ainda frente à docência como sendo uma profissão que exige preparação, formação constante, ética profissional, responsabilidade e compromisso com a educação e o ensino.

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2003, p. 28).

Este conceito pode ser compreendido no sentido de que o desenvolvimento profissional dos professores inclui os espaços da profissão: a escola. Por conseguinte, na visão de Tardif (2010), o professor é “um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (Tardif, 2010, p. 235), isto é, os professores possuem, desenvolvem e aplicam saberes específicos de sua própria profissão, sendo considerados sujeitos desse conhecimento. Compreende-se a partir dessa colocação que o professor é aquele que produz e transforma o conhecimento na realidade, no contexto em que se encontra, não apenas um sujeito de uma pesquisa.

Ao discorrer sobre ser professor, Nóvoa (2017) afirma que é necessário o desenvolvimento de um trabalho sistemático e de um aprofundamento com três dimensões centrais, a saber:

A primeira é o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria. Facilmente se compreende que os professores, como pessoas, devem ter um contacto regular com a ciência, com a literatura, com a arte. [...] A segunda é a dimensão ética, a construção de um *ethos* profissional. [...] A terceira dimensão é a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de

incerteza e imprevisibilidade. (NÓVOA, 2017, p. 1121-1122, grifo do autor)

Partindo das ponderações de Nóvoa (2017), é fundamental que o professor tenha experiências culturais para que seu diálogo com os alunos seja de riqueza formativa. É necessário, ainda, apresentar uma conduta ética e estar preparado perante situações inesperadas, assim como durante a pandemia.

No cotidiano escolar, o professor depara-se com adversidades que não têm uma resposta pronta e que exige dele uma formação humana que permita estar à altura de suas responsabilidades.

Lomba e Faria Filho (2022) apresentam uma entrevista com Nóvoa, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em Portugal, em que este apresenta as muitas maneiras de ser professor, sendo indispensável compreender a complexidade da profissão nos aspectos teóricos, experienciais, culturais, políticos, ideológicos e simbólicos.

Nas palavras de Nóvoa, é preciso “organizar novos modelos de formação docente” (Lomba e Faria Filho, 2022, p. 10), o que chama a atenção para a garantia de desenvolvimento do professor em diferentes períodos e possibilidades durante sua vida profissional.

Em outra obra, Nóvoa (2017, p. 1130, grifos do autor) também alerta para a profissão docente e afirma que esta vai além do espaço educacional, uma vez que

continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum”. Ainda destaca a relevância de se identificar como professor como “conquistar uma posição no seio da profissão, mas também tomar uma posição sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. *É aprender a intervir como professor.*

Em resumo, a pandemia teve um impacto significativo na educação e forçou uma transformação rápida e significativa na forma como é fornecida. Embora tenha trazido desafios, também ofereceu oportunidades para inovar e melhorar a equidade e a inclusão na educação.

Esses são apenas alguns dos ensinamentos que a educação pode retirar da pandemia da Covid-19. É importante continuar a avaliar e aprimorar os sistemas educacionais para garantir que eles possam responder a desafios futuros e fornecer a melhor educação possível a todos os alunos.

A pandemia mostrou que é necessário desprender-se das estruturas herdadas na sociedade industrial: não somente a necessidade de mudar, mas a urgência e a

possibilidade de renovação com o objetivo de fornecer aos alunos uma educação de qualidade e prepará-los para o restante. Assunto que nos conduz à formação docente.

3.2.2 A formação de professores

O ato de educar pode ser compreendido como o meio de desenvolvimento integral do aluno. Assim, o professor deverá incitar o aprendizado de diversos saberes, percebendo o saber de forma ativa, em que o conhecimento e a informação estão sempre relacionados com a realidade, com a experiência e com o cotidiano do aluno, a fim de que a aprendizagem seja significativa.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1993, observando o mundo em constante transformação e com o objetivo de identificar as tendências para a educação no século XXI, criou a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI¹¹, sendo que, em seu documento conclusivo, indicou os pilares para a educação, caminhos para o conhecimento e o convívio social: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer.

Assim, a formação do educando é integral, compreendendo as práticas de respeito, ética e moral, a capacidade de refletir sobre os acontecimentos ao seu redor e o interesse pelo conhecimento.

Essa perspectiva trouxe uma nova concepção à educação, redimensionando o papel dos professores e exigindo uma formação profissional mais ampla, sendo objeto de estudo de diversos pressupostos teóricos e metodologias. Nóvoa (2017) pontua a importância de se conhecer de forma integral a profissão por parte dos aspirantes à docência:

Entrar num curso de formação para uma profissão do humano, como o ensino ou a medicina, não é a mesma coisa do que entrar para um outro curso qualquer. É preciso conhecer as motivações dos candidatos, o seu perfil, a sua predisposição para a profissão docente. É preciso dar-lhes um primeiro conhecimento da profissão, verificar se

¹¹ De acordo com Delors(1996, p. 37), no documento “Educação, um tesouro a descobrir”, durante a Conferência Geral da UNESCO, em novembro de 1991, o diretor geral Federico Mayor convocou uma Comissão Internacional para refletir sobre a educação e a aprendizagem no século XXI. Assim, “solicitou a Jacques Delors para assumir a presidência dessa Comissão, que reuniu outras 14 personalidades de todas as regiões do mundo, oriundas de diversos horizontes culturais e profissionais. A Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI foi criada oficialmente no início de 1993”.

têm as condições e as disposições para serem professores. (NÓVOA, 2017, p. 1121)

Assim, conforme o exposto, é possível notar a importância de discutir a docência e como tem ocorrido a escolha da profissão entre os sujeitos, pois dificilmente são confrontados acerca de suas motivações, sobre seu perfil, suas condições ou disposições, para se tornarem professores.

Nóvoa (2022, p. 92) também acrescenta a esse pensamento o comentário sobre a formação nas universidades e sobre o filósofo Michel de Montaigne¹², que valorizava o conhecer-se, a independência interior e a autorreflexão. A respeito da formação nas universidades, entende-se que o autor discorre com uma crítica sobre como o ensino tem se transformado “num mundo sem sentido”, o que revela preocupação sobre a importância que essas publicações devem ter, trazendo aprendizados para seus autores, supostos leitores e em relação à sociedade.

Assim, o autor (Nóvoa, 2022, p. 93) faz uma relação entre a questão levantada e as palavras do filósofo Montaigne: “De que serve ter a barriga cheia de comida, se não a digerimos? Se não a assimilamos? Se ela não nos aumenta e fortalece?”

Em consonância, Santos (2011, p. 24) enfatiza a necessidade de valorizar, incentivar e oportunizar os futuros professores a vivenciarem a experiência da prática docente, sendo uma extensão da formação acadêmico-profissional, contribuindo assim, para aprendizagem e conhecimento dentro da profissão.

Dessa forma, a partir do exposto, pode-se dizer que a teoria e a prática docente são dois aspectos fundamentais da educação e do ensino. A teoria docente inclui conceitos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, psicológico e social dos alunos, bem como estratégias de ensino e metodologias pedagógicas, essencial para que os professores possam compreender as necessidades dos alunos e selecionar as abordagens de ensino mais adequadas para cada situação.

Novacowski e Vieira (2022, p. 26) pontuam que a formação docente, inicial ou continuada, estão interligadas, o que possibilita o processo da identidade e

¹² Através dos estudos de Batista (2015, p. 499), para Montaigne “a educação é um objeto constantemente passível de revisão e de desconfiança: de revisão, por tratar-se de uma prática que precisa ser ininterruptamente repensada, seja em seus princípios, seja em seus fins, ou mesmo em seus métodos, os quais não são imutáveis, tampouco infalíveis; de desconfiança, por ser um objeto cujos efeitos podem ser opostos àqueles que são dele esperados, isto é, efeitos danosos ao invés de proveitosos”.

desenvolvimento dos professores, sugerindo ainda, uma parceria entre universidades e escola para a existência de uma formação docente de qualidade.

Zabala (1998) explica que na formação inicial é necessário haver uma ação voltada para a teoria e a prática, fundamentação teórica e exercício da profissão. Segundo ele, “no fundo, ensinar implica dominar habilidades, técnicas e estratégias de ensino, isto é, o domínio de procedimentos. Do mesmo modo que se aprende a dançar dançando, aprende-se a ensinar ensinando” (Zabala, 1998, p. 65).

Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2022, p. 80) faz ainda uma importante colocação sobre a necessidade de reorganizar a formação de professores, assim como as outras profissões, concebendo “uma política integrada de formação de professores” e estabelecendo uma parceria entre universidades e escolas públicas.

Para o autor (2022):

O objetivo é instituir uma comunidade de formação, isto é, um lugar onde se trabalhe em comum pela formação dos professores, criando as condições para uma verdadeira formação profissional docente. Este terceiro lugar é mais do que a soma das universidades e das escolas. (NÓVOA, 2002, p. 81)

A partir das palavras de Nóvoa (2022), pode-se dizer que as universidades e as escolas públicas estabeleceriam uma parceria para juntas transformarem a formação. Pode-se afirmar que, por meio dessa união, a formação deve estar articulada com o trabalho pedagógico, ou seja, formação e profissão estarem ligadas.

Partindo de tais ponderações, constata-se que o conhecimento adquirido nas universidades é imprescindível, porém sem a vivência da profissão, não há subsídios a serem estudados nas universidades e aplicados na formação dos futuros docentes, bem como a reflexão a respeito da educação.

Pode-se dizer que a prática docente envolve a aplicação dos conhecimentos e princípios adquiridos em estratégias em sala de aula, o que inclui o planejamento das aulas, a preparação de atividades e materiais de ensino, a interação com os alunos, a avaliação do aprendizado e a adaptação das estratégias de ensino de acordo com as necessidades dos alunos.

Assim, compreende-se que, para que os professores possam ser efetivos em sua prática, é fundamental que eles tenham um conhecimento sólido da teoria docente e que sejam capazes de aplicá-la de forma eficaz em sala de aula. Isso envolve o desenvolvimento de habilidades de comunicação, liderança e resolução de

problemas, bem como a capacidade de criar um ambiente de aprendizado positivo e inclusivo para todos os alunos.

3.2.3 Fim da formação inicial e início da profissão

Ao término da formação inicial, o profissional docente depara-se com muitos desafios: exames seletivos para o ingresso em escolas públicas, a disputa por vagas em instituições particulares e a realidade da vida docente.

O acolhimento das equipes gestoras e dos profissionais já experientes é primordial nesse momento, pois mesmo com a realização dos estágios supervisionados, alguns profissionais recém-formados, ao adentrarem no ambiente escolar, deparam-se com um sentimento de despreparo e desamparo.

Nóvoa (2022, p. 92) comenta sobre a importância dos primeiros anos de exercício profissional, marcados pela “relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional”.

Isso posto, pode-se mencionar a importância da atenção necessária que o jovem professor requer, como orientação quanto à aspectos do dia a dia do cotidiano escolar, seja em relação à aspectos burocráticos ou de ordem prática, orientação quanto aos princípios e concepções sobre a escola em que está inserida.

Através dos estudos do autor acima citado, um professor aprende ser professor, lecionando, sendo professor: “Um pássaro não voa dentro da água. Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários, nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes” (Nóvoa, 2022, p. 96). Entende-se assim, a preocupação do autor em criar ambientes que favoreçam a formação integral do docente, nas universidades, em pesquisas educacionais e nos ambientes escolares, com um trabalho coletivo entre os professores.

Nóvoa (2022) considera que a formação do professor se dá a partir do primeiro dia de aula, na universidade, até seu último dia de vida como profissional docente, sendo constituída em três momentos:

- na formação em um curso de licenciatura, em que os alunos assumem uma cultura de formação docente, sem mesmo exercerem a profissão;
- na indução profissional, período em que os profissionais já atuam na

docência, mas em fase de experiência ou probatória;

- no exercício docente em uma escola, como professores em exercício, que devem buscar por formação continuada.

Destaca também que há uma fase anterior ao ingresso em uma universidade, quando os alunos do Ensino Médio são atraídos para os cursos de licenciatura, muitas vezes por políticas públicas e oferecimento de bolsas através de programas de formação em universidades particulares. Outra fase mencionada pelo autor é a fase após o exercício docente, a saída do docente após anos de profissão.

Huberman (2000, p. 31-61) expõe sua pesquisa a partir das diferentes fases da carreira docente, apresentada abaixo de forma sintética:

- início da carreira (de 1 a 3 anos de profissão): fase das descobertas da profissão, algumas positivas e outras negativas; como por exemplo o carinho dos alunos, a realização com a profissão, verdadeira realidade da escola;
- estabilização (de 4 a 6 anos): fase de desenvolvimento e aquisição de técnicas, métodos de ensino e materiais;
- experimentação ou diversificação (de 7 a 25 anos): fase mais longa da vida profissional do professor, em que ele pode se dedicar a seu desenvolvimento profissional, assumir atividades na gestão escolar;
- situação profissional estável (25 a 35 anos): nessa etapa, há pouca preocupação com o desenvolvimento profissional e o professor pode demonstrar diferentes comportamentos, como por exemplo, ser conservador da tradição da escola, ter serenidade ou preocupação com o ensino, infelicidade, reclamação de colegas de profissão, alunos, sistema de ensino;
- preparação para a aposentadoria (35 a 40 anos de profissão): última etapa identificada por Huberman, em que os docentes ou adotam uma perspectiva positiva, mantendo o interesse em se especializar e em se doar às atividades didáticas, ou negativa, demonstrando cansaço, podendo ser referência de desestímulo para os professores mais jovens.

Com base nos estudos de Huberman (2000) e Nóvoa (2022), pode-se afirmar que, embora possam variar, as fases propostas pelos autores são comuns e que o

profissional docente passa por todas essas fases, cada um com suas características e desafios, dependendo do contexto em que está inserido.

Pode-se dizer que a formação do professor deve ser baseada em princípios éticos, como o respeito aos direitos humanos, a promoção da justiça social e da responsabilidade ambiental. Isso implica a necessidade de um processo formativo que valorize a reflexão crítica sobre a prática, a atualização constante dos conhecimentos, a formação continuada e a participação em atividades de pesquisa e extensão.

De forma geral, considerando os estudos apresentados, é possível dizer que através da relação com os outros professores, com os alunos e com o conhecimento, o professor torna-se como é, sendo que todo seu percurso reflete em seu trabalho, na sua maneira de ser professor.

Em suma, a formação integral do professor é um processo contínuo e dinâmico que deve englobar uma formação técnica, humanística e crítica, para que o professor possa ser um agente de transformação social, capaz de contribuir para a formação integral de seus alunos e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

3.2.4 A formação continuada

É possível compreender a formação continuada docente como um processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuo de professores ao longo de sua carreira, sendo essencial para garantir que os professores possam desenvolver novas habilidades, aprimorar suas competências, adquirir novos conhecimentos e refletir sobre sua prática pedagógica, bem como oferecer o melhor ensino possível aos seus alunos e manter-se atualizado em sua área de atuação.

A formação continuada docente deve ser considerada um movimento contínuo articulador entre o reflexionar e o fazer. Assim, Freire (2016, p. 43) menciona que é refletindo “criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Pode-se destacar que a formação continuada docente não se restringe à aquisição de novos conhecimentos, pois envolve também pensar sobre a própria prática pedagógica ou a dos demais colegas através de trocas de experiências e de busca de novos caminhos/estratégias para os desafios enfrentados no dia a dia da sala de aula.

3.2.5 A formação docente – uma formação relacional

A formação docente é também concretizada na prática, no dia a dia escolar, sem a qual a teoria seria somente palavras. No cotidiano, o professor recebe conhecimentos, o conhecimento acumulado pelo aluno, que sabe e lhe transmite.

Para Freire (1993, p. 27, grifo do autor), “não existe *ensinar sem aprender*” ou seja, “ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende” e ainda “o aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado [...] procura envolver-se com a curiosidade dos alunos”.

Pode-se dizer que, atualmente, ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, conceitos, ensinamentos, mas sim gerar oportunidades para que o aluno construa o aprendizado. Sem discência não há docência, os dois sujeitos se complementam.

Nesse sentido, pode-se considerar que aprendemos com o outro, em comunhão, pois ninguém aprende sozinho e aprendemos através das trocas de saberes. De acordo com Freire (1996, p. 78), “existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, volta problematizando aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”.

Tardif (2010), nessa mesma perspectiva, comenta que a docência é uma profissão relacional:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (TARDIF, 2010, p. 49)

Assim, entende-se que através da interação com o outro, podemos expandir nosso conhecimento e adquirir novas habilidades. Esse crescimento pode se dar através da participação de grupos de estudo ou de discussão, compartilhamento de ideias e aprendizagem com a experiência e convívio uns com os outros.

Fazendo referência a esses apontamentos, Sarti (2020, p. 297), baseando-se nas ideias de Bourdieu (2007), destaca que “formar novos professores requer socializá-los em uma cultura profissional específica ligada ao magistério, de modo que possam então compartilhar com seus pares certas categorias de percepção do mundo social”.

É possível também estabelecer essa relação de aprendizado com as citações de Nóvoa (2017), ao destacar a relevância da criação de “comunidades profissionais docentes”, e ainda “a profissão docente está a evoluir, rapidamente, de uma matriz individual para uma matriz colectiva” (Nóvoa, 2017, p. 1123).

Crecci e Fiorentini (2002) fazem referência aos estudos de Coachran-Smith e Lytle quando as mesmas utilizam o termo “comunidade interpretativa” para se referir ao grupo de pessoas com as mesmas perspectivas na área literária; “comunidade de fala” para se reportar aos indivíduos que se dedicam a um mesmo contexto sociolinguístico e “comunidade discursiva” para caracterizar o grupo de escritores e leitores que formam redes de citações e alusões.

Nota-se por meio dos estudos realizados por essas autoras que o termo comunidade refere-se a pessoas envolvidas em um propósito comum e que partilham ideias sobre o que está sendo construído coletivamente através de uma prática conjunta.

Ainda para os autores, essa experiência no âmbito educacional, além de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, traz a possibilidade da construção conjunta de uma história, uma “comunidade de memória”, em que todos podem expor suas concepções democraticamente.

É possível afirmar que o trabalho coletivo e colaborativo pode representar uma possibilidade para elaboração de projetos em comum, reflexões, aprendizados, experiências, saberes, posicionamentos, trocas de ideias a respeito da diversificação de estratégias de aprendizado, discussão sobre avanços ou dificuldades apresentadas pelos alunos e ações e planejamento de atividades a serem discutidas e construídas coletivamente pelos professores.

Além disso, permite a busca coletiva por meios de envolver a comunidade escolar e as famílias, em busca de uma oferta de educação de qualidade e outras garantias de direitos das crianças.

A construção de comunidades que trabalham coletiva e colaborativamente pressupõe a união de pessoas com diferentes idades, ideias e formações. Assim, é

pertinente destacar que Sarti (2020, p. 303), baseando-se nos estudos de Mannheim (1982), afirma que “a escola é um espaço de encontro entre diferentes gerações docentes. Em seu interior, professores iniciantes ou em processo de iniciação pré-profissional (estagiários) convivem com professores veteranos cuja formação inicial ocorreu em décadas anteriores”.

Essas “conexões geracionais”, assim denominadas por Sarti, partilham de “versões” do magistério, “como um princípio unificador do magistério, mas também, em sentido contrário, como motor para sua mudança ao longo do tempo” (SARTI, 2020, p. 303).

As diferenças entre as gerações docentes não podem, no entanto, ser um empecilho para o desenvolvimento do trabalho coletivo, ao contrário, elas devem ser a mola propulsora do trabalho. Assim como Sarti (2020), Nóvoa (2022) faz referência à importância do trabalho coletivo para a transformação da escola:

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2022, p. 68)

A partir das referências expostas, pode-se afirmar que é necessário trabalhar em comunidade com outros professores para articular o conhecimento que está contido na experiência e nas ações individuais dos docentes.

Como menciona Nóvoa (2022, p. 73), “ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes”. Presumivelmente, os professores aprendem a partir de uma reflexão de suas ações e de seus pares, assim como buscam metodologias, estruturam situações, organizam a rotina de sala de aula, enfim, reconsideram suas realizações a partir de suas práticas.

A formação continuada docente é importante porque a educação está em constante mudança e evolução. Novas tecnologias, metodologias de ensino, abordagens pedagógicas e descobertas científicas surgem constantemente, como áreas de tecnologia educacional e educação inclusiva, e os professores precisam estar atualizados para oferecer a melhor educação possível aos seus alunos.

4 ENSINO E APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA NO PERÍODO PANDÊMICO

A escola desempenha um papel essencial no processo de ensino e aprendizado da leitura e da escrita, habilidades fundamentais na educação para o desenvolvimento educacional e pessoal dos alunos. No ensino da leitura, é importante que os alunos desenvolvam a compreensão do significado de textos e as habilidades de interpretação, análise e inferências. Já no ensino da escrita, os alunos precisam aprender a escrever adequadamente as palavras, estruturar as frases e textos, além de desenvolver a criatividade e a capacidade de argumentação.

É pertinente que o professor medie a construção da leitura e da escrita, através de diferentes materiais e práticas sociais que configuram um ambiente alfabetizador, um espaço de reflexão sobre os materiais que se lê, a função social da leitura e da escrita. Além disso, é importante que o ensino da leitura e da escrita esteja integrado ao contexto e interesse dos alunos, para que eles possam se engajar de forma significativa nas atividades propostas.

A educação é um direito de todos e como parte desse direito está o processo de aquisição da leitura e da escrita. Dessa forma, para assegurar a todos o direito de ser alfabetizado, é fundamental a existência de políticas públicas que acreditem que, independentemente de classe social, todas as crianças possam aprender a ler e a escrever.

Para melhor compreensão dos objetivos traçados na elaboração das atividades de Língua Portuguesa a serem realizadas durante o período pandêmico, é importante apresentar algumas reflexões sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita contidas em publicações e documentos referentes a essa temática.

Sobre o conceito de alfabetização, Freire (2014, p. 164) assinala que:

o processo de alfabetização válido [...] é aquele que não se satisfaz apenas [...] com a leitura da palavra, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura da realidade. A prática de alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizados estão lendo sua realidade, porque toda leitura do mundo está grávida de um certo saber. Não há leitura do mundo que não emprenhada pelo saber, por certo saber.

Como se vê neste trecho, há uma clara referência à relação a ser estabelecida entre a “leitura da palavra” e a “leitura do mundo” no processo de alfabetização, pois,

para o autor, o ato de ler é o resultado da experiência de cada pessoa com a sua existência no mundo, sendo fundamental para compreendê-lo e transformá-lo.

O destaque dado por Paulo Freire (2014) diz respeito à importância de se compreender o mundo, ou seja, o sentido do letramento contido no conceito de alfabetização. Nesse sentido, desde os tempos remotos, o ser humano tem a necessidade de se comunicar graficamente, utilizando de mensagens escritas nas paredes das cavernas.

O homem passou a utilizar primeiro o desenho e depois as palavras, aspirando a instrumentos que proporcionassem uma mensagem mais específica. Aprender a ler e a escrever tornou-se então o caminho da autonomia intelectual, da expressão com liberdade, oportunidade de linguagem.

De acordo com Colomer e Camps (2002), a leitura e a escrita são um instrumento de comunicação que possibilitam a ampliação do conhecimento cognitivo, científico e cultural. Assim, a escrita e a leitura constituem necessidade de todos e, através da escolarização obrigatória, um direito de todos os cidadãos.

Micotti (2007, p. 31) enfatiza que “em alguns modelos, a escrita é entendida como transcrição gráfica da língua oral, em outros, como código independente com características próprias e específicas”, e afirma, ainda, que há modelos em que “as línguas oral e escrita são consideradas como realizações distintas de um mesmo sistema linguístico”. A referida autora salienta que, atualmente, a leitura e a escrita são objetos de estudos de várias “pesquisas de acordo com diversas perspectivas epistemológicas”, resultando em produções teóricas e inferências pedagógicas.

Assim, percebe-se que as autoras confirmam que a escrita e a leitura vão além de ser um processo, tornou-se uma necessidade de todos e, através da escolarização obrigatória, um direito de todos os cidadãos ao recebê-las.

Na década de 1980, surge o termo letramento¹³ e de acordo com Silva; Araujo (2012, p. 682), “[...] significa “a condição de ser letrado”, um atributo dado àqueles que tanto dominam as habilidades de leitura e escrita quanto sabem usá-las nas diferentes situações sociocomunicativas nas quais são requeridas”.

¹³ De acordo com Silva; Araujo (2012, p. 682), a palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*. A primeira a traduzir e utilizar esse termo foi Mary Kato.

Segundo as autoras, Mary Kato foi a primeira pesquisadora a utilizar o termo letramento, desde, então, o termo letramento levou à reflexão o aspecto fundamental da leitura e da escrita: sua origem nas práticas sociais.

Em 1986, Leda Tfouni estabelece, em sua tese de doutorado, uma análise sobre as “diferenças no uso da linguagem por povos ‘letrados’ e ‘não letrados’” (Tfouni, 1986, p. 3).

Nessa mesma perspectiva, Mortatti (2004, p. 105), observa que “letramento é, sobretudo, um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem”.

A partir do exposto pela autora, é possível afirmar que o letramento está relacionado com a língua escrita, se configura como uma atividade social, que variam no tempo, espaço.

Teberosky e Tolchinsky (2006) revelam que cada atividade de escrita e leitura traz uma estruturação, seja em relação aos materiais, seja na forma como escrevemos. Introduzir práticas de leitura e escrita nas atividades escolares, levam as crianças a descobrir como escrever em cada situação. Nessa mesma perspectiva, Micotti (2020, p. 58) assinala que “cabe ao ensino contextualizar o trabalho de modo que este se insira nas experiências socialmente vividas pelas crianças”. Como exemplo de experiências socialmente vividas, podemos citar, dentre outras:

- construção oral de uma história a partir de uma sequência de imagens;
- interpretação de informações presentes em jornais, revistas e panfletos a partir dos conhecimentos prévios que se dispõe;
- jogos e brincadeiras que trabalhem com as características da língua;
- escrita de lista de compras;
- interpretação de placas;
- leitura de rótulos/embalagens.

Diante do exposto, o termo letramento colaborou para reinventar as práticas convencionais de ensino que durante muito tempo desconsideraram o contexto em que elas ocorrem socialmente. Assim, a prática da alfabetização na perspectiva do letramento exige do professor alfabetizador conhecimentos específicos na aquisição da leitura e da escrita, a fim de que possa compreender o processo de aprender do aluno. Para termos uma sociedade letrada, não basta apenas saber ler e escrever, é

preciso praticar socialmente a leitura e a escrita, compreendendo as finalidades nos diversos contextos de letramento.

Alfabetizar letrando não representa um novo método de alfabetização, mas consiste em ressignificar o sentido da alfabetização, em uma perspectiva pedagógica na melhoria de metodologias relacionadas à aquisição da escrita. Assim, o papel do professor alfabetizador é de mediador desses conhecimentos. Franchi (2012, p. 21) revela que:

Assim, um alfabetizar letrando não se constitui num processo mecânico de mera correlação entre dois sistemas de representação; de fato, é preciso sempre considerá-lo nesse quadro em que a linguagem se concebe em seu caráter social e constitutivo dos sistemas de representação das relações da criança consigo mesma, com os outros e com o mundo.

Partindo de tais ponderações, pode-se dizer que a alfabetização na perspectiva do letramento requer mudanças nas questões teórico-metodológicas que orientam a prática pedagógica a partir do ensino da leitura e da escrita, muitas vezes utilizadas por meio de métodos tradicionais, desenvolvendo conteúdos que estão fora das práticas sociais vivenciadas pelos alunos, o que pode ser um desafio para o professor.

4.1 O que dizem as pesquisas sobre o processo de alfabetização no decorrer da pandemia

O levantamento bibliográfico exposto neste capítulo tem por objetivo apresentar uma síntese dos estudos acadêmicos e científicos produzidos em âmbito nacional para uma melhor compreensão a respeito do campo de pesquisa relacionado ao objetivo deste trabalho, que é descrever as atuações da escola e da família na realização das atividades familiares durante o ensino remoto no período da pandemia de Covid-19.

Será exposto o levantamento quantitativo dos trabalhos que foram selecionados a partir da base de dados e biblioteca virtual e, em seguida, será apresentada uma breve discussão qualitativa desses trabalhos.

O objetivo deste capítulo é evidenciar alguns aspectos importantes da relação entre familiares e instituição escolar no tocante ao aprendizado das crianças, uma vez que os estudos científicos produzidos/construídos até o momento são essenciais para se avançar nas discussões que envolvem a temática do trabalho.

As bases de dados utilizadas para o levantamento bibliográfico foram: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁴ e *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*¹⁵.

O recorte estabelecido para a seleção dos trabalhos envolveu os anos de 2020 a 2023, os descritores utilizados para a pesquisa foram: “relação” and “escola” and “família” and “pandemia”. Optou-se pela utilização dessas palavras-chave, considerando a possibilidade da realização de um levantamento sobre as pesquisas que abordam a questão da relação família e escola e as atuações familiares no ensino da leitura e da escrita durante o ensino não presencial.

4.1.1 Levantamento bibliográfico: análise quantitativa

A discussão quantitativa tem por proposta destacar os dados gerais das pesquisas, como indicação da base de dados onde o estudo foi publicado, ano em que houve maior número de publicações, instituições de ensino superior das quais os autores faziam parte, revistas em que os textos foram publicados, abordagens das pesquisas e temas, aspectos elencados no quadro abaixo.

Na base de dados *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, a partir dos descritores “escola” and “família” and “pandemia”, foram encontrados nove artigos, sendo que sete deles foram excluídos por não condizerem com o assunto relacionado, apesar de contemplarem os descritores.

Utilizamos também o repositório Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores “escola” and “família” and “pandemia”, resultando em um total de 215 trabalhos, entre teses e dissertações.

Após esse levantamento, identificamos a necessidade de realizar outra busca para focalizar a “relação escola e família durante a pandemia”.

Para tanto, foi utilizada novamente a base de dados *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)* com os descritores “relação” and “escola” and “família” and “pandemia” e foram encontrados três artigos, sendo que dois foram selecionados estando relacionados com nosso objeto de estudo.

No repositório Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizamos o recurso “busca avançada” e os descritores “relação” and “escola” and

¹⁴ <https://bdtd.ibict.br/vufind>. Acesso em 24/08/2023.

¹⁵ <https://www.scielo.br>. Acesso em 24/08/2023.

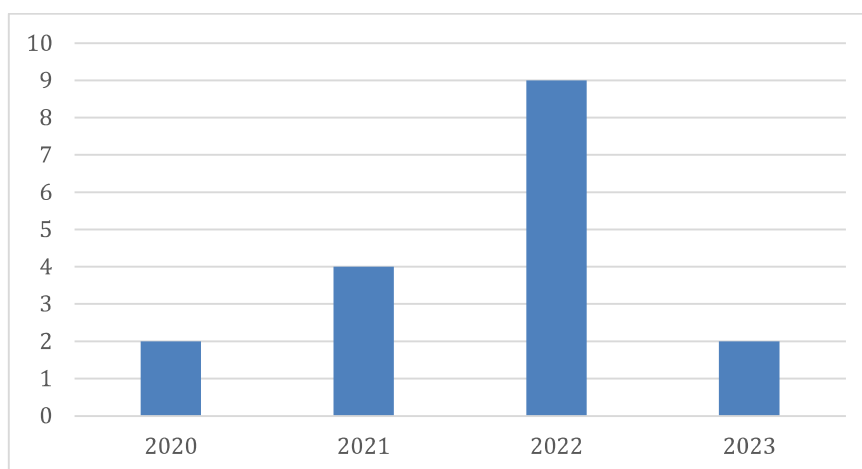
“família” and “pandemia”. Nessa busca, encontramos 147 trabalhos, entre teses e dissertações, dos quais 82 trabalhos não se relacionavam ao nosso objeto de estudo, por se tratar de pesquisas realizadas em áreas como Ciências, Saúde, Fisioterapia, Psicologia, Terapia Ocupacional, Economia, Agronomia ou em outros diferentes segmentos.

Assim, após a leitura dos resumos dos 65 trabalhos inicialmente selecionados, analisamos o texto completo de 22 dissertações e 4 teses, sendo selecionados 2 artigos, 12 dissertações e 3 teses.

Encontramos nesses estudos contribuições significativas para nossas reflexões, que nos permitem identificar, no campo das pesquisas, lacunas de estudos que focalizem a relação estabelecida entre escolas e familiares dos alunos nas atividades remotas durante a pandemia de Covid-19.

Pode-se observar no **Gráfico 1**, os trabalhos publicados por ano a partir dos descritores:

Gráfico 1 – Publicações relacionadas aos descritores por ano



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Em relação às publicações, verifica-se que a grande maioria concentra-se no ano de 2022, ano subsequente aos anos decorridos do ensino não presencial em detrimento à pandemia, apresentando-se como um objeto de estudo atual e ainda pouco explorado.

O **Quadro 1** expõe dados sobre as pesquisas que integram o levantamento bibliográfico, como o sobrenome dos autores dos textos, tema abordado, ano de publicação, modalidade do trabalho, instituição acadêmica ou revista em que a pesquisa foi publicada, além da base de dados utilizada para a pesquisa.

Quadro 1 – Dados gerais sobre as pesquisas do levantamento bibliográfico

Autor	Tema	Ano	Modalidade	Instituição Acadêmica ou Revista	Base de Dados
Guizzo <i>et al</i>	A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia	2020	Artigo	Revista Educação e Pesquisa	SCIELO
Machado	Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças	2020	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	BDTD
Prado	Rodas de Conversação: Grupos reflexivos com famílias em contexto de Pandemia	2021	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	BDTD
Rocha	Práticas de letramento mobilizadas em sala de aula virtual por docentes da educação básica da rede federal	2021	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	BDTD
Sales	Eu sou mãe, não sou professora: mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19	2021	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO	BDTD
Tonocchi	A sala de aula na sala de estar: as percepções da criança e sua família nos processos de inclusão e aprendizagem, em tempos de pandemia do Covid 19	2021	Dissertação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS	BDTD
Barros	Os experitempos das crianças, professoras e responsáveis: experiências em tempos de ensino remoto na pandemia da Covid19.	2022	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos - UfsCar	BDTD
Bernard	Yon zen pete nan Brezil: um relato sobre os desafios singulares enfrentados por famílias haitianas e suas crianças nas escolas públicas em Porto Alegre/RS	2022	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	BDTD
Fettermann, Tamariz	Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação	2022	Artigo	Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia	SCIELO

Lima	Ensino remoto emergencial: análises das práticas pedagógicas de alfabetização e avaliação implementadas por docentes do 2º ano do E. F. de municípios cearenses	2022	Tese	Universidade Federal do Ceará - UFC	BDTD
Mainente	Relação da família com o processo de escolarização durante a pandemia: dificuldades encontradas	2022	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	BDTD
Oliveira	Qualidade do ensino de escolas da rede pública municipal de Campinas (SP): ações da equipe de gestão escolar	2022	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas	BDTD
Rocha	A relação família-escola e a infância em tempos de pandemia	2022	Dissertação	Universidade Nove de Julho - UNINOVE	BDTD
Silva	Os impactos da Covid-19: um estudo com alunos de famílias da agricultura familiar do município de Santa Helena - PR	2022	Dissertação	Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR	BDTD
Souza	O processo de ensino e aprendizagem remoto e os desafios da prática pedagógica efetivada na pandemia: um estudo nos quintos anos do ensino fundamental na Rede Municipal de IRATI-PR	2022	Dissertação	Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO	BDTD
Santos	Alfabetização em tempos de pandemia Covid-19 em Escolas Municipais: uma história a ser contada	2023	Dissertação	Universidade La Salle	BDTD
Passos	Concepções sobre alfabetização: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da pandemia de Covid-19	2023	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas	BDTD

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e tabela elaborada pela autora (2024).

Há de se destacar que, dos estudos publicados, dois são artigos, um publicado na Revista Educação e Pesquisa, vinculada à Universidade de São Paulo (USP), e outro publicado na Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, vinculada à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

4.1.2 Levantamento bibliográfico: análise qualitativa

As pesquisas expostas possuem fundamentações teórico-metodológicas que abordam a respeito do envolvimento dos familiares com as atividades escolares durante a pandemia de Covid-19. A partir da leitura dessas pesquisas, pode-se perceber que os autores buscaram apresentar:

- as experiências, estratégias, sucessos e dificuldades enfrentados pelas famílias, alunos e escola, referentes ao acesso, à participação e à aprendizagem nas aulas remotas;
- a relação cotidiana entre familiares e alunos durante o confinamento imposto pela pandemia;
- as aprendizagens no contexto da inclusão em tempos de pandemia, considerando as potencialidades e dificuldades de cada aluno;
- a relação entre família e escola;
- papel das tecnologias na educação durante o período pandêmico;
- as reformulações impostas pela quarentena, para a garantia do direito à vida;
- o papel da mulher, o sentido de ser mãe durante a pandemia;
- os desafios e sobrecargas vivenciados pelas famílias haitianas em relação ao fechamento das escolas;
- o ensino remoto com os alunos provenientes da agricultura familiar;
- os desafios da prática pedagógica no ensino remoto, as condições de trabalho, o uso excessivo de tecnologias digitais;
- a implementação de estratégias de ensino remoto na alfabetização.

Sales (2021) desenvolveu uma pesquisa com responsáveis por alunos matriculados do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, residentes na região metropolitana do Rio de Janeiro. A pesquisa apresenta que as desigualdades educacionais estão ligadas ao oferecimento do ensino remoto durante a pandemia.

Através de entrevistas semiestruturadas com 41 familiares e 207 respostas a um questionário *on-line*, Sales (2021) procurou identificar a opinião das famílias a respeito das atividades que foram oferecidas, os desafios e as estratégias adotadas para auxiliar com as atividades e possíveis aprendizados.

O resultado de seu estudo apontou que as mães foram as principais responsáveis pelos alunos, que a pandemia trouxe uma relação mais próxima entre elas, uma nova forma de proximidade das famílias com a escola e a valorização dos professores.

Em consonância com Sales (2021), Mainente (2022) e Barros (2022) também desenvolveram pesquisas a respeito da relação estabelecida entre instituição escolar e familiares de alunos, bem como as possíveis dificuldades encontradas. Com o objetivo de analisar as possíveis dificuldades enfrentadas pelas famílias e alunos, referentes ao acesso, à participação e à aprendizagem nas aulas remotas durante a pandemia, Mainente (2022) realizou pesquisa da qual participaram duas mães e um pai de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2021.

Os participantes vivenciaram a pandemia nos primeiros anos de alfabetização de seus filhos, em uma escola municipal da cidade Santo André, estado de São Paulo. O referencial teórico-metodológico dessa pesquisa foi a Psicologia Sócio-histórica. De acordo com Mainente (2022), o instrumento utilizado para a realização da pesquisa foi o método qualitativo, com entrevista reflexiva.

As informações coletadas em entrevistas foram analisadas por meio da análise de conteúdo. Por meio dos resultados apresentados pela autora, pode-se dizer que as famílias se organizaram da melhor forma possível buscando atender as necessidades pedagógicas, físicas, mentais e afetivas de seus alunos.

Nessa pesquisa, as famílias relataram e expuseram problemas que, ao serem analisados, estão presentes na Educação Básica há décadas e que com a pandemia, tornaram-se evidentes, tais como a taxa de reprovação, evasão, defasagem ano/série e, sobretudo, desigualdades sociais.

Na compreensão de Mainente (2022), explicitou-se a importância da escola e de toda a comunidade escolar no processo de aquisição de conhecimento e formação humana, assim como uma reflexão sobre a saúde física e mental dos alunos e de seus familiares. Destacou-se também a necessidade de assegurar a garantia dos direitos previstos em leis brasileiras, que, com a pandemia, se sobressaíram, por meio

do investimento em políticas públicas que ofereçam estrutura, investimento, recursos em situações emergenciais.

Barros (2022) escolheu uma escola particular localizada na cidade de Limeira/SP como local de estudo do qual 38 familiares participaram, por meio de um questionário no *Google Forms*¹⁶. Baseando-se nas respostas obtidas, a pesquisadora conclui que o ensino remoto trouxe muitos desafios para os familiares dos alunos, pois foi necessário dar suporte tecnológico, nos estudos e nas atividades propostas. Assim, havia vários níveis de possíveis dificuldades encontradas pelos alunos, que não conseguiam compreender as aulas *on-line*, que eram oferecidas por meio de um aplicativo.

As famílias pontuaram também outros obstáculos encontrados como a falta de interesse, atenção e comprometimento das crianças com as aulas remotas, o que tornou essa experiência estressante e cansativa (BARROS, 2022). Salientaram a preferência pelo ensino presencial, ressaltando a importância da socialização entre as crianças, as brincadeiras em espaços coletivos e de disporem do ensino e auxílio da professora(o) presencialmente.

Em relação aos professores, a pesquisa sinalizou uma maior participação feminina na docência e o relato dos maiores desafios durante o ensino remoto, como a falta de conhecimento tecnológico, a dificuldade de inovar por meio de estratégias, recursos e atividades que fossem interessantes e lúdicas para as crianças.

Os estudos de Rocha, Priscila (2021) objetivaram compreender a relação cotidiana entre familiares e alunos durante o confinamento imposto pela pandemia, expondo em seus estudos a importância das relações sociais e afetivas no desenvolvimento das crianças, a legislação que garante os direitos da criança e o histórico da instituição familiar ao longo da história.

A pesquisadora utilizou o método qualitativo, por meio de entrevistas semiestruturadas com 5 familiares e 5 crianças da Educação Infantil, de uma escola pública, localizada no município de Guarulhos/SP. Houve também a proposta às crianças participantes que expressassem através de desenhos suas percepções do modo como sua família e sua escola se relacionaram.

¹⁶ O *Google Forms* é um aplicativo gratuito que permite ao usuário criar e gerenciar pesquisas e formulários de preenchimento *on-line*.

Os resultados obtidos foram que as famílias buscaram formar uma rede de apoio dentro de cada ambiente familiar, em que todos os familiares assistiam as crianças nas atividades remotas que eram propostas pela escola. As famílias demonstraram, ainda, compreender os desafios impostos à escola no desenvolvimento de atividades e ao processo de ensino e aprendizagem. As crianças demonstraram acolhimento e afeto com as propostas, sentindo motivação e entusiasmo em participar e tendo capacidade de adaptação à nova maneira de interação com professores.

Rocha (2021) afirma que a participação familiar pode ser fundamental para o aprendizado da criança, porém a escola deve buscar formas de incentivar os familiares ao se aproximarem do processo educativo dos alunos. Destaca que é preciso reinventar a escola e fazer dela um espaço para a construção de conhecimento e de formação integral do educando.

A esse respeito, Tonocchi (2021) apresenta um estudo qualitativo em que, por meio de entrevistas semiestruturadas, buscou analisar, a partir da visão das crianças e suas famílias, quais as aprendizagens foram desenvolvidas no contexto de inclusão em tempos de pandemia, considerando as potencialidades e as dificuldades de cada aluno. Participaram desse estudo, 5 crianças com deficiência e 7 adultos (pais das crianças entrevistadas) do Colégio da Rede Jesuíta de Educação, da Companhia de Jesus, localizado na cidade de Curitiba/PR.

Na visão de Tonocchi (2021), os resultados mostraram que as famílias sofreram com a alteração da rotina que foi imposta pela pandemia, explicitando as dificuldades de pais, filhos e escola no desenvolvimento da inclusão dos alunos e de sua aprendizagem. Os pais não sabiam como ajudar seus filhos ao perceberem suas dificuldades perante os colegas de turma, enquanto a escola buscava uma inclusão efetiva.

Assim, ficou evidente, de acordo com os resultados da pesquisa de Tonocchi (2021), a importância da parceria entre família e escola, pois o conhecimento trazido pelos pais a respeito de seus filhos favorecem a aprendizagem das crianças na escola.

Borges (2022) procurou analisar como se constitui a relação entre família e escola e pesquisou sobre essas duas instituições em uma escola pública municipal de Campo Grande – MS. A autora utilizou o método qualitativo, com entrevistas semiestruturadas e revisão bibliográfica de trabalhos publicados. Participaram das entrevistas 4 familiares de alunos, 2 professores e 2 gestores da escola. Para Borges (2022), a partir do seu levantamento das produções científicas, foi possível observar

que as investigações sobre a relação entre família e escola podem ser realizadas a partir de diferentes perspectivas, expandindo-se a outras áreas do conhecimento.

Apresentou o panorama histórico da instituição familiar, assim como Rocha, Priscila (2021), o modelo idealizado pela escola de família tradicional no Brasil e os anseios colocados por essas duas instituições (família e escola) no desempenho de seus papéis. O resultado de seu estudo mostrou que a instituição familiar é marcada por limitações próprias, como as condições de seus integrantes, as diferentes formas de relacionamento entre as pessoas e a forma como se organizam.

Dessa maneira, Borges (2022) destaca que sua pesquisa colocou em evidência que a instituição escolar idealiza um modelo para si, o que muitas vezes não corresponde às condições de boa parte das famílias brasileiras e contribui para a marginalização e exclusão das famílias e das crianças diante das expectativas da escola, sendo necessário rever essas concepções.

Fettermann e Tamariz (2022) apresentaram uma discussão a respeito do uso das tecnologias na educação durante o período pandêmico e utilizaram uma pesquisa qualitativa, com pesquisa bibliográfica, análise de dados recentes sobre a Educação e análise do discurso. Trazem uma reflexão sobre o uso das tecnologias na educação, pensando na necessidade de ressignificação de práticas e papéis durante o processo de ensino e aprendizagem na pandemia da Covid-19, bem como possíveis contribuições para o futuro panorama educacional.

Apresentam também as mudanças na forma de ensinar do professor, a necessidade de se reinventar e buscar aprender ou se aperfeiçoar na utilização dos meios digitais, sendo uma nova ferramenta para ensinar e aprender. Apresenta ainda a mudança ocorrida na rotina das famílias, suas dificuldades de adaptação para orientar os filhos nas atividades remotas. Ao final do artigo, Fettermann e Tamariz (2022) salientam a importância de rever os papéis da escola e da família e da cooperação entre ambos no processo de ensino e aprendizagem, visando à autonomia e o protagonismo dos alunos na atualidade.

Guizzo, Marcello e Müller (2020) desenvolveram um estudo a respeito das reformulações impostas pela quarentena, para a garantia do direito à vida, considerando o limite do direito à liberdade. Acrescentam que, com a pandemia, alguns direitos já consolidados através de leis, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, se desestabilizaram. Dessa forma, no contexto da pandemia, o direito à vida foi colocado acima de qualquer direito, como o de frequentar a escola.

A pesquisa objetivou destacar a pandemia de caráter inédito e discutir as formas impostas, de conformismo ou de superação e transformação. A coleta de dados baseou-se na observação de seis cenas dessa reinvenção da rotina escolar imposta pela pandemia, sendo apresentadas a relação dos familiares com as tecnologias; dos familiares com a escola e a relação dos familiares com suas crianças.

A cena um, explicitada pelas autoras, revelou a dificuldade das famílias em acompanharem e realizarem as atividades propostas, tanto pela dificuldade com o acesso à tecnologia, quanto em acompanharem o ritmo da demanda com que as atividades eram enviadas.

A cena dois revela a realidade de muitas famílias brasileiras que não possuem acesso a ferramentas digitais, sendo privadas do acesso à educação, pois as escolas estavam fechadas e optaram por utilizar plataformas digitais e redes sociais para dar continuidade ao ano letivo, não conseguindo dar o suporte necessário junto às restrições tecnológicas das famílias.

As autoras reiteram a preocupação das escolas particulares e algumas redes de ensino de terem realizado, por meio de plataformas digitais, materiais elaborados pelos próprios professores, o desenvolvimento de conteúdos, tendo como facilitador o uso das tecnologias, porém, em alguns casos, esse meio tornou-se excludente. Nas palavras das autoras, as crianças precisam aprender não só com os professores, mas com os responsáveis em um espaço familiar.

A cena três aborda a situação que foi vivenciada por muitas famílias durante a quarentena, todos os moradores em um espaço onde eram realizadas suas tarefas diárias, orientadas por especialistas a manter uma rotina.

A cena quatro é inspirada em um *slogan* publicitário de um colégio, que destaca a preocupação de toda equipe em dar continuidade aos trabalhos educacionais e cita que, em meio aos desafios, é necessário que cada pessoa mantenha a calma para conseguir realizar da melhor forma seus trabalhos e decisões.

No entendimento apresentado pelas autoras, em meio a uma crise mundial, era preciso buscar a qualidade de cada aluno para a superação dos desafios e retomar antigas estratégias para se obter sucesso em outras inovações.

Guizzo, Marcello e Müller (2020) chamam a atenção, na cena cinco, para o relato de uma mãe que compartilha, possivelmente com outras mães, sua angústia em ter que dividir seus afazeres com a tarefa de auxiliar seus filhos em casa nas atividades educacionais durante a pandemia. No entendimento das autoras, a mãe demonstra-

se exausta também para seus filhos, além das pessoas inseridas no grupo a qual pertence e expressa seu anseio pelo retorno das aulas presenciais.

Por outro lado, a cena seis acrescenta a fala de uma criança, que também percebe a mudança de função e a necessidade, para ela, de a professora desempenhar seu papel de professora e a mãe, de mãe e de sua profissão.

Os resultados apontam, através da análise das cenas, que a pandemia trouxe a necessidade de novas dinâmicas e que o tempo e espaço escolares demarcados na vida das crianças apenas nas escolas, agora eram representados nas casas, com as famílias. Para Guizzo, Marcello e Müller (2020), é possível viver no presente, porém, com a imprevisibilidade do futuro e, diante de novas adaptações, sentiu-se a necessidade de cada instituição – escola e família – desempenhar seu papel e sua função.

Prado (2021) investigou a maternidade durante a pandemia, ou seja, a ampliação do papel que as mulheres desempenham na convivência familiar e a garantia à educação de seus filhos durante esse período. O estudo foi desenvolvido com o objetivo de amparar famílias que residem em Brasilândia, um distrito da cidade de São Paulo e um dos mais atingidos pela Covid-19, segundo os dados do município.

A partir de uma parceria entre o grupo de pesquisa ECOFAN (Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade) e líderes da comunidade com os quais o grupo de pesquisa trabalha, levantaram-se questões relacionadas ao isolamento social das moradoras, mães e avós, tais como a sobrecarga de trabalho e a dificuldade em auxiliar as crianças nas atividades escolares.

Os instrumentos utilizados foram: grupos reflexivos, diário de bordo e entrevista reflexiva. Foram realizados vinte encontros denominados “rodas de CoversAção”, na modalidade *on-line*, com duração média de uma hora e meia por encontro. Participaram da coleta de dados sete pessoas (seis mulheres e um homem), permanecendo no grupo quatro pessoas até o final do projeto.

O encontro reflexivo era pautado por alguns momentos: planejamento; atividade preparatória; narrativas e reflexões sobre a atividade anterior; reflexão focada na demanda e síntese final. Foram levantados entre os participantes temas que permearam os vinte encontros: luto; pandemia; política; fé; solidão; família; confiança; maternidade; sobrecarga de tarefas; trabalho; escola; o que mudou (com a pandemia);

como eu mudei (com a pandemia); como é viver esse momento; projetos/planos: o que mudou e o que eu vou retomar (agora ou depois da pandemia?) (PRADO, 2021).

Esses encontros tinham como fundamento a fenomenologia-hermenêutica, ou seja, os participantes têm abertura para expressar-se, sem julgamentos dos outros participantes. No final dos encontros a pesquisadora buscou um momento de reflexão sobre a condução do grupo. Os encontros foram registrados em um diário de bordo, utilizado também para a análise junto à entrevista reflexiva.

De acordo com Prado (2021), durante a entrevista reflexiva, após a apresentação da pesquisa, era iniciada uma conversa com questões que norteavam a temática, no caso, “famílias”. O procedimento de análise escolhido nesse trabalho foi a das constelações, que tem como fundamento a fenomenologia hermenêutica, que acontece desde o momento da transcrição. A conclusão dessa pesquisa de mestrado em Psicologia da Educação revela que, durante a pandemia, a figura feminina na família teve uma sobrecarga de trabalho e necessidade de acolhimento, o que corrobora com os estudos de Sales (2021).

Bernard (2022) desenvolveu um trabalho a respeito das repercussões da chegada das crianças haitianas e suas famílias, em escolas da rede pública de Porto Alegre. Com a pandemia da Covid-19, observou-se inúmeros desafios que as famílias haitianas vivenciaram em relação ao fechamento das escolas.

Como estratégia metodológica, a pesquisadora realizou entrevistas semiestruturadas com uma família haitiana com filhos matriculados em diferentes escolas públicas de Porto Alegre e os acompanhou até seu ambiente escolar, onde realizou observação de contextos de socialização escolar, registrando em um diário de bordo e entrevistou diretoras e professoras.

Como resultado da pesquisa, Bernard (2022) aponta a necessidade de pensar nas crianças haitianas e em seus pais. Entre as famílias acompanhadas, algumas crianças estavam com dificuldades de se adaptarem às aulas não presenciais, outras relatavam estar se adaptando, sendo que muitas delas não podiam contar com o acompanhamento dos pais e das escolas. Segundo a pesquisadora, houve famílias que elogiaram a direção de algumas escolas e outras sentiam a falta de um tratamento individualizado, porque as escolas onde seus filhos estavam matriculados não se lembravam deles ou sequer entravam em contato buscando saber as possíveis dificuldades ou facilidades com as aulas remotas.

De acordo com Bernard (2022), durante a pandemia de Covid-19, com o ensino remoto efetivado, a distância entre os professores brasileiros e as crianças imigrantes haitianas tornou-se evidente, na compreensão da linguagem e da diferente cultura dessas crianças. Ressalta, ainda, que a formação dos profissionais da educação precisa estar voltada sobre como trabalhar com esses alunos.

Silva (2022) desenvolveu uma pesquisa a respeito do ensino remoto com os alunos da Escola Municipal Pedro Álvares Cabral, durante a pandemia da Covid-19. A pesquisa teve como objetivo verificar como os filhos de agricultores do município de Santa Helena – PR prosseguiram seus estudos de forma remota durante a pandemia, tendo em vista os diversos instrumentos utilizados.

De acordo com Silva (2022), essa maneira de ensinar exigiu das escolas, professores, alunos e famílias, mudanças de estrutura familiar, o que ocasionou diferentes adversidades de acordo com seu contexto e, assim, questionou-se o processo de aprendizagem.

Participaram da pesquisa 40 alunos do Ensino Fundamental, que estudavam no 5º ano da Escola Municipal Pedro Álvares Cabral, que residiam no distrito de São Roque, município de Santa Helena – PR, cujas famílias faziam parte da agricultura familiar. A unidade de ensino foi selecionada por apresentar o melhor índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) entre as escolas dos distritos.

A metodologia utilizada, conforme apresentado por Silva (2022), apresentava enfoque em estudo de caso, qualitativo, e o método de abordagem foi fenomenológico, através de um questionário elaborado para essa pesquisa. Utilizando como instrumentos para a coleta de dados o questionário e a prova Paraná, os resultados apresentados por Silva (2022) apontam que apesar das dificuldades nos estudos, foi possível perceber que a média do IDEB do ano de 2021 ficou próxima à média do IDEB de 2020.

Segundo Silva (2022), possivelmente o resultado se deve pela implantação do projeto “Recuperação e aceleração da aprendizagem”, que contava com o aumento da carga horária dos professores e alunos, estratégias e intervenções, com objetivo de recuperar conteúdo pós pandemia. Sob seu ponto de vista, as famílias de agricultores tiveram alguns impasses com o ensino remoto devido aos recursos tecnológicos necessários para o ensino, embora o uso de tecnologias não tenha sido o foco da pesquisa.

Por intermédio dos estudos de Bernard (2022) e Silva (2022), constatou-se a importância de se pensar na realidade vivenciada por cada criança, o contexto inserido pelas famílias, não particularmente em tempos pandêmicos.

A pesquisa desenvolvida por Souza (2022) teve como objetivo compreender os desafios da prática pedagógica no ensino remoto, as condições de trabalho, o uso excessivo de tecnologias digitais e a necessidade da reorganização do sistema de ensino sendo o ensino remoto a única alternativa durante a pandemia. Para que isso fosse possível, o estudo baseou-se na análise qualitativa, na qual os instrumentos foram a análise de estudos já realizados e as entrevistas semiestruturadas com 3 gestores, 3 professores e 3 familiares de 3 escolas da Rede Municipal de Ensino de Irati/PR.

Através das entrevistas, Souza (2022) acredita que os educadores não estavam capacitados para lidar com as dificuldades da mediação educativa do ensino não presencial. Foram citados alguns obstáculos no desenvolvimento da prática pedagógica, como por exemplo, má alocação de investimento educacional, falta de políticas públicas para o suporte tecnológico nas escolas, falta de recursos didáticos e de ações em prol da assistência à formação e valorização docente.

Souza (2022), conclui que a articulação das políticas educacionais não foram suficientes para atender as demandas da crise educacional, de assistência e apoio aos professores, gestores escolares e familiares dos alunos.

Machado (2020), Rocha, Carolina (2021), Lima (2022), Passos (2023) e Santos (2023) desenvolveram suas pesquisas envolvendo estratégias do ensino da leitura e da escrita durante o ensino remoto. Machado (2020) desenvolveu um estudo com 10 (dez) familiares de alunos da Escola Municipal Domitila Castelo de Tibau do Sul/RN e tinha por objetivo analisar a implementação de estratégias de ensino remoto na alfabetização, do ponto de vista do letramento digital.

A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou-se de elementos da pesquisa-ação, sendo proposta a realização de intervenção ativa com a turma. Para a coleta de dados, foram aplicados os seguintes instrumentos: questionários, diário de campo e capturas de telas. De acordo com Machado (2020), a análise dos dados tornou evidente que foi possível garantir o contato das crianças com a escola, adquirindo habilidades do letramento digital através do desenvolvimento de estratégias de ensino remoto na alfabetização.

Como desafios do ensino remoto, a pesquisa revelou: obter retorno dos alunos, manter vínculo na relação entre professor e aluno, acompanhar a forma como a mediação dos pais era realizada e o processo de ensino e aprendizagem. A partir de tais problemas, Machado (2020) menciona algumas possibilidades, como a valorização do trabalho docente, estratégias de ensino inovadoras, maior aproximação dos familiares com a escola, desenvolvimento de habilidades relacionadas ao letramento digital, através do contato com os recursos tecnológicos durante as aulas remotas pelas crianças.

Concomitante a Machado (2020), Santos (2023) buscou analisar as ações da Secretaria Municipal de Educação do município de Sapucaia do Sul/RS, em relação ao processo de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, durante a pandemia pela COVID-19 e retorno às atividades presenciais.

Sua pesquisa de natureza qualitativa, contou com a participação de três gestoras da Secretaria da Educação e três professoras da rede, que acompanharam turmas de alfabetização desde o início da pandemia. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e análise de documentos, que demonstraram pouca especificidade em relação à etapa da alfabetização.

Santos (2023) apresenta como resultado por meio dos dados de sua pesquisa que as principais dificuldades, durante o ensino remoto e híbrido, relatadas pelas participantes, foram a utilização das tecnologias e internet, não ter a interação diária com os alunos e ter pouca participação dos educandos e das famílias nas atividades.

No que se refere ao letramento, Rocha, Carolina (2021) apresenta como objetivo de seu estudo, analisar práticas de letramento, e sua pesquisa foi baseada na abordagem qualitativa, com método etnográfico. Participaram dessa pesquisa três professores do Instituto Federal da Paraíba, *campus* Campina Grande-PB, e utilizando os seguintes instrumentos de pesquisa: notas de campo, questionário, entrevista e material didático (exercícios e *slides*) disponibilizado na sala de aula virtual dos professores.

A análise dos dados da pesquisa, de acordo com Rocha, Carolina (2021), revelou a mobilização dos professores em buscarem práticas de leitura, de escrita e de oralidade durante o ensino remoto emergencial.

Para construir e compreender os objetos de estudo no processo de ensino e aprendizagem, os professores buscaram elaborar situações a fim de construir práticas

letradas, presentes no cotidiano dos alunos, o que indicou o quanto os professores tentaram dialogar e chamar atenção dos alunos dentro do contexto pandêmico.

Rocha, Carolina (2021) conclui que ser docente durante o ensino remoto emergencial exigiu novos aprendizados, paciência e discernimento para saber lidar com os desafios como a falta de recursos didáticos, motivação e comprometimento dos alunos e o retorno ao ensino que era proposto. Dessa forma, de acordo com a pesquisadora, foi possível perceber que o ensino remoto emergencial fez com que os professores se mobilizassem para dar continuidade ao seu trabalho por meio de muitas aprendizagens como desafio.

Corroborando com os estudos de Rocha, Carolina (2021), Passos (2023), procurou identificar as possíveis relações entre alfabetização e letramento, levando em consideração o trabalho com a leitura e com a escrita realizado por professoras do ciclo de alfabetização durante o ensino remoto, retorno parcial e total às aulas presenciais.

Passos (2023) utilizou a abordagem qualitativa e como instrumento para a obtenção de dados a técnica de grupo focal, que contou com a participação de cinco professoras que atuantes em diferentes escolas municipais do interior do estado de São Paulo.

Os resultados do estudo de Passos (2023), mostraram que o tempo na tomada de decisões de alguns municípios diante do contexto pandêmico variou significativamente. Algumas prefeituras municipais, logo após a suspensão das aulas presenciais iniciaram as primeiras orientações para o início do ensino remoto. Outras levaram mais tempo, acarretando um distanciamento entre as famílias e as professoras, o que gerou muita insatisfação de ambos os lados.

As dificuldades por meio da conectividade e de interatividade, em virtude da falta de recursos materiais de grande das famílias, segundo os dados, levou a um baixo retorno dos alunos.

Sobre as experiências de leitura e de escrita, foram apresentadas em eixos, tomando como referência as práticas de linguagem: oralidade, leitura, produção escrita e análise e reflexão linguística.

Passos (2023), destaca que as docentes buscaram contemplar a alfabetização na perspectiva de letramento mesmo durante o ensino remoto, pois, a concepção de linguagem que norteia o trabalho das participantes seria que o ensino da leitura e da

escrita deve ser baseado na construção de sentido e de significado por parte dos alunos.

Concernente às pesquisas de Machado (2020), Rocha, Carolina (2021), Santos (2023) e Passos (2023), Lima (2022) desenvolveu um trabalho com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas de alfabetização que motivassem os alunos e as formas de avaliação desenvolvidas por professores do 2º ano do Ensino Fundamental de municípios do estado do Ceará, no contexto da pandemia da Covid-19.

Participaram desse estudo, realizado mediante abordagem quali-quantitativa, cujo instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário eletrônico com destaques em avaliações externas, cinquenta e sete (57) professores, pertencentes a dez (10) municípios cearenses.

Segundo Lima (2022), os resultados mostraram que os professores tiveram que desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas, por intermédio do uso de recursos pedagógicos pertencentes às tecnologias digitais, como vídeos, jogos, internet, aplicativos, materiais digitais e sites educativos. Em relação à avaliação da leitura e da escrita, ficou evidente para Lima (2022) que os professores utilizaram diversas ferramentas como *Google Forms*, observação, videochamadas, produção de áudios, produção de textos, entre outros.

É válido ressaltar que esse estudo concluiu que, de modo geral, na visão dos professores, a experiência com o ensino remoto foi positiva, pois surgiram novas possibilidades de aperfeiçoamento da formação, relacionadas às aprendizagens tecnológicas e à parceria estabelecida com as famílias dos alunos. Sobre os aspectos negativos, os professores pontuaram a adaptação ao ensino remoto, o possível prejuízo na aprendizagem dos alunos e a preferência pela modalidade presencial para a qualidade do ensino.

Lima (2022) defende que a realização de práticas pedagógicas e de avaliações inovadoras, pontuadas pelos participantes da pesquisa, devem ser reavaliadas e incorporadas durante o ensino presencial, levando em consideração a necessidade do ambiente escolar que a etapa da alfabetização requer.

Assim, diante da leitura realizada das presentes pesquisas, observamos as experiências, estratégias, dificuldades e sucessos enfrentados pelas famílias, alunos e escola, referentes ao acesso, à participação e à aprendizagem nas aulas remotas (Sales, 2021; Mainente, 2022 e Barros, 2022); e estratégias de ensino remoto na alfabetização (Machado, 2020; Rocha, Carolina, 2021; Lima, 2022; Passos, 2023;

Santos, 2023); tendo em comum com a presente pesquisa o foco de estudo das turmas do final do ciclo de alfabetização.

É pertinente destacar que alguns estudos são voltados para fatores vivenciados durante a oferta do ensino remoto no contexto pandêmico que interferiram na atuação da escola e da família e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, como: a relação cotidiana entre familiares e alunos durante o confinamento imposto pela pandemia (Rocha, Priscila, 2021); as aprendizagens no contexto da inclusão (Tonocchi, 2021); a relação entre família e escola (Borges, 2022); o uso das tecnologias (Fettermann, Tamariz, 2022); o papel da mulher, o sentido de ser mãe (Prado, 2021); desafios e sobrecargas vivenciados pelas famílias haitianas em relação ao fechamento das escolas (Bernard, 2022); o ensino remoto com os alunos provenientes da agricultura familiar (Silva, 2022).

Há de se considerar que algumas pesquisas destacam as reformulações impostas pela quarentena para a garantia do direito à vida (Guizzo, Marcello, Müller, 2020); os desafios da prática pedagógica no ensino remoto, as condições de trabalho, o uso excessivo de tecnologias digitais (Souza, 2022).

Por meio da leitura dos estudos, encontramos um ponto em comum entre os autores (Rocha, Priscila, 2021; Tonocchi, 2021; Mainente, 2022; Borges, 2022; Bernard, 2022), pois ressaltam a relação entre a família e a escola durante o período de pandemia.

Oliveira (2022) desenvolveu um trabalho a respeito das ações de gestores escolares com vistas à melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas que integram a rede pública municipal de Campinas (SP) com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Destacou em seu estudo que, no Brasil, a qualidade da educação básica é avaliada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e que com a pandemia causado pelo Coronavírus (Covid-19), no ano de 2020 estendido até o primeiro semestre de 2021, intensificaram-se as questões relacionadas à qualidade do ensino.

Como estratégia metodológica, a pesquisadora optou pela abordagem qualitativa, incluindo levantamento bibliográfico, análise documental, e entrevista semiestruturada com um vice-diretor, uma orientadora pedagógica e cinco professoras do 5º ano do Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública municipal de Campinas (SP). Como resultado da pesquisa, Oliveira (2022) constatou que a pandemia da Covid-19 exigiu mudanças repentinas no campo educacional em

função do momento pandêmico. Para os participantes da pesquisa, o IDEB, indicador que tem marcado a qualidade do ensino, não é um instrumento capaz de expor a realidade das escolas.

A pesquisa de Oliveira (2022) apresenta a preocupação dos gestores com a qualidade no Ensino Fundamental e suas ações para a melhoria do IDEB, porém não apresenta as atuações dos familiares no processo ensino e aprendizagem e o desempenho dos alunos durante a pandemia.

A análise dos estudos apresentada até aqui permite-nos identificar que essas pesquisas, ao colocarem em pauta o ensino e o aprendizado durante as atividades não presenciais, não mencionam as atuações e os desempenhos dos alunos em leitura e escrita, porém contribuem para as questões da presente pesquisa, ao apresentarem dados referentes à(s)/ao(s):

- necessidade de assegurar os direitos previstos em leis brasileiras, durante o período pandêmico;
- falta de investimento em políticas públicas que ofereçam estrutura, recursos em situações emergenciais que ficaram evidentes;
- imprevisibilidade do futuro, adaptações necessárias que escola e família sofreram; novas dinâmicas e novos espaços escolares;
- desafios encontrados pelos docentes durante o ensino remoto, tais como a dificuldade em manter o vínculo com os alunos e familiares, falta de conhecimentos tecnológicos, dificuldade de inovar por meio de estratégias, recursos e atividades lúdicas para as crianças, com ênfase na fase de alfabetização;
- falta de interesse, atenção e comprometimento das crianças com as aulas remotas, o que tornou essa experiência estressante e cansativa;
- individualidade de cada criança e a realidade vivenciada pela sua família;
- conquistas, desafios e dificuldades enfrentados pelas famílias e alunos durante a pandemia;
- importância da parceria entre família e escola e seus papéis.

Partindo desse entendimento, assegura-se a relevância da nossa pesquisa, que propõe um aprofundamento dos estudos já realizados, principalmente no que se refere a caracterizar as atuações dos familiares dos alunos e da escola na realização das atividades domiciliares, durante o ensino remoto.

5. A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

O objetivo deste capítulo é evidenciar alguns aspectos importantes da relação entre familiares e instituição escolar no tocante ao aprendizado das crianças, uma vez que os estudos científicos produzidos/construídos até o momento são essenciais para se avançar nas discussões que envolvem a temática do trabalho.

5.1 A importância da parceria entre família e escola

Quando a criança ingressa em uma instituição escolar, já ocorreu anteriormente uma escolha por parte da família a respeito da escola, pelos mais variados motivos: localização, proposta pedagógica, espaço, horário das aulas, corpo docente/gestão atuantes na escola.

Efetuada a matrícula, pressupõe-se a ocorrência de uma parceria entre escola e familiares, considerando-se o interesse pelas crianças.

Mas, são perceptíveis, no dia a dia escolar, algumas divergências e opiniões entre familiares e educadores, face a orientações que visam auxiliar no estabelecimento dessa aliança educacional.

Segundo Piaget (2002), ocorrem diferentes posturas dos pais e o direito em escolher a melhor forma, em sua concepção a ser dada a seu filho:

os pais existem na mesma forma que todas as outras coisas: há pais excelentes, mas também os há menos bons, contra a vontade dos quais é vantajoso que se possa proteger a criança. Existem os inteligentes e bem-informados, mas existem igualmente os poucos dotados e os retrógrados, que haverão de hesitar, por exemplo, em consultar um médico ou seguir seus conselhos, em caso de moléstia, e aos quais não se deverá falar, em se tratando de educação, nem de psicólogos nem de pedagogia moderna. (PIAGET, 2002, p.55)

Observando o mencionado por Piaget (2002) a respeito dos modelos de pais do século XX, mais precisamente da década de 70, percebe-se que sua colocação continua válida para os familiares do século XXI. Convém, no entanto, ressaltar que existem diferentes modelos de famílias, cada uma com suas próprias culturas, valores, características e dinâmicas.

É importante reconhecer que esses modelos são apenas exemplos e a diversidade familiar é ampla, assim, a escola deve ser inclusiva, conhecendo a

diversidade e adaptando-se às necessidades e características de cada família, promovendo uma parceria colaborativa para o sucesso educacional das crianças.

Professores e gestores, ao observarem que em algumas situações o desenvolvimento escolar do aluno não ocorre satisfatoriamente, buscam orientar os familiares e encaminhar a profissionais ou órgãos competentes para auxiliarem com suas intervenções.

Familiares, por sua vez, procuram a escola para buscar orientação, dar sugestões, propor mudanças, manifestar algum descontentamento, participar de reunião de Conselhos Escolares e Reuniões de Pais e Mestres, auxiliando a equipe gestora na tomada de algumas decisões.

Piaget (2002) considera que familiares e escola devem ter práticas de confrontos de ideias, diálogos, reflexões:

em todos os meios onde a nova educação vai adquirindo uma certa importância, foram desencadeados movimentos de colaboração entre a escola e a família, os quais se revelaram extremamente produtivos, e aproveitáveis, para as duas partes em questão. A escola na realidade tem tudo a ganhar, ao tomar conhecimento das reações dos pais, e estes experimentam um proveito cada vez maior ao serem iniciados, por sua vez, nos problemas da escola. Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca, 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 das responsabilidades. (PIAGET, 2002, p. 57)

Nessas afirmações, destacam-se a visão dos resultados benéficos desses intercâmbios para as atuações de ambas as partes – escola e família. É preciso qualificar o vínculo entre essas duas instituições, pois ambas têm um interesse em comum: a criança.

Micotti (1998, p. 1) vai ao encontro dessa afirmação ao assinalar que “a função educacional dos pais difere da função dos professores, mas elas se completam”. Considera, ainda, que as “responsabilidades da família e da escola interagem, porém, não se isolam”.

Sobre o desempenho da escola e o da família, a referida autora acrescenta:

A atuação dos pais é fator importante para o desenvolvimento da pessoa, ao passo que cabe à escola organizar o trabalho específico

para que as crianças tenham acesso aos conhecimentos sistematizados. (MICOTTI 1998, p. 2)

Além disso, é considerável mencionar que as estratégias utilizadas pelas famílias podem complementar as estratégias da escola, como podem também ser dissemelhantes. Nesse caso, o diálogo pode ser o caminho para se estabelecer uma parceria entre escola e família, a fim de estabelecerem estratégias educativas comuns.

A colaboração entre escola e família é reconhecida também por Jolibert (1994, p. 129), ao comentar a importância da presença de “pais parceiros” na vida escolar dos filhos; porém, ressalta que nem todas as famílias se conscientizam do papel significativo que podem exercer, já que “nem todos os pais participam da mesma maneira na escola e no sucesso escolar de seus filhos; cabe a nós procurar entradas múltiplas que permitam que cada um encontre um lugar onde se sinta à vontade, envolvido, criativo, eficaz” (JOLIBERT, 1994, p. 130).

Diante desses apontamentos, entende-se que a escola, deve buscar estratégias para a conscientização das famílias de que o ambiente familiar é a base da educação de seus filhos e de que sua participação na formação do educando vai muito além de princípios básicos, pois devem estar presentes na vida educacional, despertando o interesse, a curiosidade e o incentivo à aprendizagem.

Sobre as responsabilidades dos pais, da escola e dos órgãos governamentais, relativas à educação escolar, Hoffmann (2008) menciona:

É compromisso dos pais acompanhar o processo vivido pelos filhos, dialogar com a escola, assumir o que lhes é de responsabilidade. Mas é compromisso com a escola compreender e assumir os compromissos e limites de cada parte, bem como é de responsabilidade do governo, que institui uma escola obrigatória e de direito a todas as crianças, provê-la de recursos humanos e materiais necessários oriundos dos impostos cobrados a toda a sociedade. (HOFFMANN, 2008, p. 33).

Ainda salienta que, quando a escola tem um diálogo com a família, não quer dizer que deve compartilhar seu compromisso profissional, mas sim promover uma relação dialógica, para que os familiares possam acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, compartilhando saberes a partir do senso comum para o ambiente escolar.

Nas citações acima apresentadas, diferentes pesquisadores reconhecem a importância do papel desempenhado pela família no processo de ensino e

aprendizagem dos alunos em trabalhos publicados antes da pandemia, portanto, referentes ao ensino presencial. Tal fato propõe a abordagem dessas relações no âmbito do ensino remoto, no decorrer da pandemia.

5.2 Os saberes das famílias quanto ao ensino da leitura e da escrita

As famílias têm atribuído grande importância à fase de alfabetização de seus filhos. Assim, colocam sobre a escola grande expectativa quanto à aquisição e a consolidação do conhecimento da leitura e da escrita, fundamental para a vida atual em sociedade. Porém, é importante destacar que a família desempenha um papel fundamental na alfabetização da criança. É em casa que a criança começa a ter contato com a linguagem escrita e desenvolve as habilidades prévias necessárias para a alfabetização formal na escola.

A respeito do assunto, Teberosky e Colomer (2003) salientam como as famílias são importantes nas aprendizagens da leitura e da escrita das crianças; destacam a necessidade de criar em casa práticas de leitura e escrita, um ambiente facilitador e de incentivo ao ensino, resultando em influências positivas em suas aprendizagens ao longo da vida escolar da criança.

Nesse mesmo sentido, Micotti (1998, p. 6, grifos da autora) assevera que “com a alfabetização, as crianças participam do domínio do saber e da cultura. A aprendizagem da escrita ‘abre a porta’ para outros conhecimentos e para o sucesso escolar. Os pais sabem disso”. Entende-se, assim, que a criança muito antes de estar inserida em uma instituição escolar tem, junto de sua família, contato com a leitura e a escrita.

Por essa razão, a atenção dada à criança, a participação e incentivo da família, respeitando a fase de seu desenvolvimento, são importantes nesse processo. “A atenção e orientação recebidas em casa são importantes para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade” (Micotti, 1998, p. 7).

Corroborando com esse entendimento Jolibert (1994), quando apresenta um estudo sobre os pais e aprendizado de seus filhos e expõe maneiras de estabelecer relações com os familiares, aproximando-os a desempenhar um papel de referência, estimulando a criança a vivenciar situações reais de escrita e de leitura.

A autora (Jolibert, 1994, p. 129) sugere que alguns momentos da rotina familiar estejam voltados para o incentivo ao aprendizado, daquilo que é de interesse da criança, que desperta sua curiosidade e que a família proporcione recursos para isso,

mesmo que simples, como “as embalagens dos alimentos, os cartazes das lojas, os painéis na rua ou nas rodovias, as programações de televisão, a publicidade etc.”.

Segundo Jolibert (1994), é importante os familiares apoiarem a criança durante o processo de alfabetização, através de condutas leitoras dentro de cada vivência cultural familiar, como por exemplo, um momento de leitura em família, pois ler para a criança desde cedo é essencial para desenvolver o amor pela leitura, os pais podem ler histórias em voz alta, fazer perguntas sobre o texto e discutir o conteúdo. À medida que a criança cresce, ela pode começar a participar da leitura, ajudando a decodificar palavras simples.

A autora sugere ainda algumas estratégias para aproximar e integralizar as famílias em algumas ações escolares de incentivo à leitura, como por exemplo: organização de biblioteca, leitura de histórias para pessoas estrangeiras/migrantes e exposição-venda de livros de literatura em locais acessíveis.

As contribuições de Teberosky e Colomer (2003) corroboram esse pensamento e salientam as contribuições do quanto as famílias são importantes nas aprendizagens da leitura e da escrita das crianças. Destacam que é preciso que algumas sugestões e orientações sejam compartilhadas pelos educadores aos pais, como por exemplo, a importância de haver no cotidiano familiar momentos de práticas de leitura e escrita, pois, conforme as autoras, se as crianças interagem com essas situações desde muito cedo, decorre uma influência positiva no desenvolvimento das suas aprendizagens convencionais posteriores.

As autoras ainda enfatizam que é possível dialogar com os pais a respeito de promoverem às crianças situações de aprendizagens referentes ao ler e escrever, como por exemplo, o espaço para a criança participar na elaboração da lista de compras de alimentos, na consulta das embalagens ou no modo de prepará-los. Ademais, é possível despertar o interesse das crianças não apenas para as formas, cores, desenhos dos produtos, mas, sobretudo, aos seus nomes escritos. Dessa forma, as crianças interagirão com tipos específicos de textos relacionados às suas funções sociais (Teberosky e Colomer, 2003).

Ao discorrer sobre o ensino da leitura e da escrita, Micotti (1998, p. 9) aponta as mudanças ocorridas na maneira de se ensinar a ler e a escrever, levando em consideração a forma como a criança passou a ser vista, como um ser pensante, não sendo limitada a decorar palavras, decodificar as letras e sílabas. Considera,

portanto, que, as “transformações sociais colocam para a escola situações novas e problemas que exigem outro ensino”.

Alguns familiares possivelmente foram alfabetizados no modelo de ensino tradicional¹⁷, sendo uma abordagem de ensino diferente da utilizada atualmente na maior parte das escolas brasileiras, o construtivismo ou sócio interacionismo. Nesse sentido, alguns familiares podem apresentar objeção e preocupação a respeito da forma com que o ensino e o aprendizado das linguagens são conduzidos.

Mesmo com as possíveis dificuldades apresentadas pelos familiares em auxiliar a criança, é pertinente destacar a importância do apoio familiar para seu desenvolvimento, em forma de carinho, amor, atenção e dedicação.

Acrescenta-se a isso a observação apresentada por Micotti (1998, p. 9), de que “em todas as ocasiões, o amor é fundamental. As crianças que se sentem amadas (e elas percebem quando são queridas) sentem-se mais seguras e capazes de conseguir aprender, de decidir entre o que deve e o que não deve fazer”.

Partindo de tais ponderações, pode-se dizer que carinho, amor e aprendizado são experiências fundamentais na vida de uma pessoa. Embora possam parecer conceitos distintos, eles estão interligados e desempenham funções importantes no nosso desenvolvimento pessoal e emocional.

Quando somos encorajados e apoiados com carinho, sentimo-nos mais motivados e seguros para explorar e aprender. O ambiente afetoso e acolhedor cria um contexto propício para a assimilação de novas informações, a experimentação de novas ideias e a superação de desafios. Além disso, o carinho facilita a comunicação e o diálogo, promovendo uma troca saudável de conhecimento e experiências entre as pessoas.

Diante do apresentado até o momento, é perceptível que há diversas formas de se trabalhar a efetivação da parceria entre escola e família, quanto ao esclarecimento das dúvidas dos familiares sobre a construção do conhecimento de leitura e escrita, e assim buscar encontros de trabalho durante o ano letivo, por exemplo, apresentando o espaço em que ocorrerão as aulas, como é a rotina de aulas e tarefas de casa,

¹⁷ O ensino tradicional é uma abordagem mais estruturada e centrada no professor. Nesse modelo, o professor é o detentor do conhecimento e transmite informações para os alunos de forma direta e hierárquica. Na alfabetização, isso significa que a ênfase do ensino está na repetição, memorização e prática de habilidades específicas.

dialogando e orientando as famílias sobre as estratégias de leitura e escrita, propiciando momentos para que os pais dialoguem entre si.

Além disso, o apoio familiar ajuda a criança a construir sua autoestima, desenvolver habilidades sociais e fortalecer os laços afetivos com os outros. O aprendizado é um processo contínuo de aquisição de conhecimentos, habilidades e experiências ao longo da vida. Através do aprendizado, expandimos nossa compreensão do mundo, adquirimos habilidades e nos desenvolvemos intelectualmente. O aprendizado pode ocorrer de várias formas, incluindo a educação formal, a interação com outras pessoas, a experimentação e a reflexão sobre nossas próprias experiências.

5.2.1 Alfabetização e letramento durante a pandemia

O contexto pandêmico levou a muitas discussões a respeito da importância da instituição escolar. A escola precisou se reinventar e buscar caminhos para que a continuidade da oferta de ensino fosse realizada da forma mais responsável e comprometida possível. Buscou-se promover situações significativas de aprendizagem para os alunos, dentro das condições estruturais que cada rede de ensino apresentava e, nesse processo, as escolas das redes públicas de ensino foram as que mais apresentaram dificuldades para a implementação do ensino remoto.

No entanto, essas dificuldades que preocupavam os gestores e educadores não eram, apenas, de ordem estrutural. A alfabetização das crianças em período inicial de escolarização era um dos grandes desafios impostos pelas aulas não presenciais. Havia o temor de que essas crianças não conseguissem aprender e acabassem abandonando a escola.

À vista disso, o Conselho Nacional da Educação (CNE) destacou, no Parecer 5/2020, a reorganização do calendário escolar, orientações sobre os níveis de ensino, a possibilidade da elaboração de atividades para o cumprimento da carga horária do ano letivo, além de apresentar considerações sobre a especificidade da fase de alfabetização:

Nesta etapa, existem dificuldades para acompanhar atividades *on-line* uma vez que as crianças do primeiro ciclo encontram-se em fase de alfabetização formal, sendo necessária supervisão de adulto para realização de atividades. No entanto, pode haver possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais com as crianças desta etapa da educação básica, mesmo considerando a situação mais complexa

nos anos iniciais. Aqui, as atividades devem ser mais estruturadas, para que se atinja a aquisição das habilidades básicas do ciclo de alfabetização. (CNE, 2020, p. 11).

É possível notar o cuidado exposto no parecer quanto à fase inicial de escolarização, a alfabetização, tendo em vista que alguns aspectos envolvidos na modalidade presencial, com dificuldades, poderiam ser desenvolvidos na modalidade *on-line*.

Em contrapartida, a Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf 2020, p. 1) posicionou-se criticamente a respeito do ensino remoto, quanto a cumprir a carga horária correspondente ao ano letivo com o argumento de que “dá margem para a ampliação de propostas de atividades remotas, mesmo que as redes e os estudantes não tenham condições para tal”.

A ABAlf (2020, p. 1) menciona ainda que o trabalho para realizar atividades não presenciais seria atribuído à responsabilidade de professores e familiares em uma etapa, a da alfabetização, que requer interações constantes entre professores e alunos. Desse modo, o recurso às ferramentas digitais apresenta limitação. A ABAlf faz as seguintes argumentações:

1) como o docente irá planejar um ensino de emergência/remoto para as mais diversas realidades sociais de crianças, jovens, adultos e idosos, sobretudo àqueles cujo acesso à tecnologia inexistente ou é precário? 2) Como planejar e ressignificar as estratégias próprias de aulas presenciais, garantindo o acesso e a aprendizagem de todos? Alfabetizar exige afetividade, interação entre pares, jogos, brincadeiras, leituras, conversas, dramatizações, registros diversos, livros e outros materiais, portanto, como garantir que essas atividades ocorram de modo à distância? 3) Muitas dessas atividades, associadas às interações entre as crianças e entre as crianças e os professores, requerem a observação, participação complementação e intervenção dos professores, para se garantir e ampliar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a aula remota é um padrão que não permite este gerenciamento pedagógico e essa observação fundamental para se avançar no processo de alfabetização. (ABALF, 2020, p. 1-2)

Essas argumentações nos mostram que a alfabetização é um processo com suas próprias especificidades e, no contexto pandêmico, deveria ser analisado com cautela, para o êxito do processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura. Sobre este assunto, Micotti (2020, p. 7) assinala:

Ensinar a ler e escrever não é tarefa fácil, especialmente, quando a problemática da alfabetização se intensifica. Entre nós, o ensino tem

sido criticado; seus resultados são vistos como fracos em vários aspectos, sobretudo com referência ao aprendizado da leitura e da escrita. Múltiplos fatores contribuem para isso, entre eles, os tratamentos dados à educação escolar e ao trabalho do professor que não correspondem à sua importância social, além de outros problemas que afetam a sociedade e, por consequência, as escolas.

Partindo da ideia de Micotti de que “ensinar a ler e escrever não é tarefa fácil” durante o ensino presencial, em que professor pode ser o mediador da aprendizagem, há a troca de saberes entre professor e entre alunos; no cenário da Covid-19, durante o ensino remoto, esse processo não foi mais o mesmo, sendo demasiadamente difícil pelos minuciosos aspectos específicos existentes.

De acordo com estudos sobre alfabetização durante o ensino remoto, Macedo e Cardoso (2022, p. 29-30), apresentam os desafios encontrados pelos professores de alunos em fase de alfabetização, ao “fazer com que os alunos respondessem às atividades de alfabetização, especialmente quando estas dependem da ajuda dos pais ou responsáveis, evidenciando-se que a educação presencial é imprescindível no processo de alfabetização”.

Nesse mesmo sentido, Zacharias-Carolino e Lucca (2021, p. 4) destacam a “dificuldade em se garantir um acompanhamento fidedigno dos alunos, atrelado à sustentação dos vínculos com as famílias, uma vez que, os educandos em processo de alfabetização necessitam de ajuda constante”.

Segundo as autoras, alguns familiares, muitos provenientes de classes menos favorecidas, apresentaram dificuldade em orientar as crianças no desenvolvimento das atividades propostas. Assim, Bandeira *et al.* (2022, p. 74) afirma que o “diálogo que se estabelece entre a professora e as crianças, entre as próprias crianças é fundamental no processo de produção do conhecimento, na dimensão discursiva da alfabetização”.

Percebe-se a responsabilidade atribuída ao professor em alfabetizar crianças dentro de um cenário antes inimaginável, além de contar muitas vezes com poucos materiais, tanto por parte das redes de ensino, como pelas famílias que não dispunham de tempo, recursos tecnológicos, estrutura familiar ou conhecimentos para auxiliar as crianças nas atividades remotas.

Assim, no próximo tópico, apresentaremos uma síntese sobre a forma como foram planejados os blocos de atividades de Língua Portuguesa que foram desenvolvidos em 2021, na escola escolhida para a realização desta pesquisa, em

turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, fase em que os alunos deveriam estar concluindo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

5.3 Desenvolvimento dos conteúdos de leitura e escrita durante a pandemia para as turmas participantes da pesquisa

A seleção e elaboração de atividades a serem realizadas no ensino não presencial, como ação para o desenvolvimento dos trabalhos, basearam-se nos documentos oficiais que regem a educação básica no país, dentre os quais os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013), além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Portaria nº 331, de 5/4/2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação, e a Política Nacional de Alfabetização (2019).

A equipe escolar, além de observar as diretrizes apresentadas nos documentos vigentes em âmbito nacional, buscou as orientações emitidas pela Rede Municipal de Ensino de Rio Claro sobre o assunto – a Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, publicada no ano de 2008, que traz uma reflexão sobre os objetivos e conteúdos para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Verifica-se, assim, que esse documento traz reflexões a respeito da importância da participação dos educadores na elaboração do currículo, tendo uma compreensão do processo pedagógico e levando em consideração a diversidade cultural, presente nas escolas. Esse documento ainda pontua “que nas escolas sejam reservados espaços e tempos para discussão a respeito dos currículos, das propostas pedagógicas, no que tange à etnia, classe social, religião, sexualidade, cultura, saúde, meio ambiente” (Rio Claro, 2008, p. 44).

Assim, a Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro possibilita a reorganização do ensino para cumprimento do currículo, considerando-se a especificidade da situação escolar no âmbito da pandemia.

Tal documento traz, em sua página 107, os conteúdos que devem ser desenvolvidos nas séries iniciais do Ensino Fundamental no 1º, 2º e 3º Anos, em Linguagem, como é possível observar no **Quadro 2**.

Quadro 2 – Conteúdos a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental

Função social da escrita	Letras do alfabeto
Próprio nome	Nome e sobrenome
Registro escrito	Identificação dos diferentes gêneros textuais
Produção de textos coletivos	Portadores de textos diversos (lista, bilhete, carta, receita, culinária, etc) – observação, manuseio, produção
Revisão e reescrita de textos (2º e 3º Anos)	Ortografia (2º e 3º Anos – crianças alfabéticas)
Leitura	Pontuação (2º e 3º Anos – crianças alfabéticas)
Textos não verbais	Ampliação de vocabulário
Discussões argumentativas	Narrativas orais
Inferências de informações explícitas presentes nos textos	Temporalidade
Contação de histórias	Relatos orais
Desenho	Pintura
Modelagem	Colagem
Música	Diferentes manifestações culturais

Fonte: RIO CLARO, 2008, p. 107.

É pertinente também destacar que o município de Rio Claro aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2013, realizando formações para os professores alfabetizadores e, por isso, durante a elaboração do planejamento anual, os professores responsáveis pelos 2ºs anos analisaram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento do componente curricular Língua Portuguesa contidos no documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2012)¹⁸, sendo discriminados abaixo:

I. Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem

¹⁸ “Este documento faz parte essencial de uma política de governo que está consubstanciada na MP nº 586/2012, que foi anunciada pela Presidente da República no mesmo dia do lançamento do **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, em novembro de 2012 com a assinatura de adesão de 5240 municípios e dos 27 estados da federação” (BRASIL, 2012, p. 7, grifo do original).

de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão. II. Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros. III. Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros. IV. Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, dentre outros. V. Falar, ouvir, ler e escrever textos relativos à divulgação do saber escolar/ científico, como verbetes de enciclopédia, verbetes de dicionário, resumos, dentre outros, e textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas, calendários, dentre outros. VI. Participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros. (BRASIL, 2012, p. 36-40).

Ressalta-se que os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização são divididos por eixos, de acordo com as habilidades que os alunos precisam desenvolver para se tornarem plenamente alfabetizados e letrados.

A Base Nacional Comum Curricular define também os conteúdos mínimos a serem trabalhados na formação básica dos alunos, a fim de promover e garantir o pleno desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos alunos:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7)

Nesse sentido, a BNCC tem por proposta unificar as políticas educacionais, ao nortear os currículos escolares, apresentando uma parte básica, associada a aspectos diversificados, de acordo com a realidade social e cultural de cada escola, dentro das especificidades de seus alunos.

É necessário destacar que as competências gerais, cujo desenvolvimento é atribuído à Educação Básica, inter-relacionam-se com propostas didáticas para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), destacando que as competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos estão fundamentadas em aprendizagens essenciais e não em conteúdos mínimos (BRASIL, 2018).

No referido documento, o Ensino Fundamental compõe-se de cinco áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências) Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso, sendo que cada área do conhecimento é dividida em eixos de integração (BRASIL, 2018).

Como neste trabalho serão analisados os blocos de atividades de Língua Portuguesa que foram desenvolvidos em meio à pandemia no ano de 2021, no 2º ano do Ensino Fundamental, traremos alguns pontos relacionados a essa área de estudo.

Em Língua Portuguesa, cada área de conhecimento é dividida em eixos de integração (BRASIL, 2018), sendo eles: leitura/escrita, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica (em que se sistematiza a alfabetização).

A Base Nacional Comum Curricular orienta que:

nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2018, p. 59)

Diferentemente de documentos anteriores, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013) e o Plano Nacional de Educação (2014), em que o processo de alfabetização envolvia os três primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos), a versão de 2018 da BNCC especifica que a alfabetização deve ser consolidada nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Destaca a necessidade da garantia de oportunidades para que os alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental se apropriem do sistema de escrita alfabético, sendo a alfabetização a ação principal do professor, articulando a outras habilidades relacionadas à leitura e a escrita.

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular apresenta as habilidades envolvidas com o processo de alfabetização:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); Conhecer o alfabeto; Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; Dominar as relações entre grafemas e fonemas; Saber decodificar palavras e textos escritos; Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto

que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento). (BRASIL, 2018, p. 93)

É possível notar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dá ênfase em despertar na criança o desejo de ler e escrever dentro de um contexto real, que traga significado ao aluno, situações de leitura e escrita comuns no ambiente doméstico ou escolar.

Partindo do que foi mencionado anteriormente, o 2º ano do Ensino Fundamental é a fase em que deve ser concretizada a alfabetização. Portanto, escrever, assim como ler, são atos sociais imprescindíveis não só para a vida em sociedade, mas também para o desenvolvimento pleno de todo e qualquer indivíduo. Dessa maneira, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são utilizados os gêneros do cotidiano, como por exemplo: listas, receitas, bilhetes, convites de aniversário, regras de jogos, combinados da turma.

Para orientar o trabalho docente, foram identificadas na BNCC (Brasil, 2018, p. 95-119) as habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa pelos alunos do 1º e do 2º anos do Ensino Fundamental, expostas no **Quadro 3**, a seguir apresentado.

Quadro 3 – Habilidades de acordo com o ano escolar

Eixos	1º ano	2º ano
Leitura	Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo.	
	Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	
	Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.	
Escrita	Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética-usando letras/grafemas que representem fonemas.	
	Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.	Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

	Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.	
Análise linguística/semiótica	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	
	Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	
	Segmentar oralmente palavras em sílabas.	Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.
	Identificar fonemas e sua representação por letras.	Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).
	Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.	Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n)
	Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.
	Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.	Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas de imprensa e cursiva.
	Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.	
	Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
	Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).	Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-.
		Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho.

A observação do **Quadro 3** revela a diversidade de habilidades direcionadas à alfabetização, nos eixos escrita, leitura e análise linguística/semiótica.

Partindo, assim, da Base Nacional Comum Curricular (2018), do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013) e da Reorientação Curricular da Rede Municipal de Rio Claro (2008), os professores planejam o que será proposto durante o ano letivo, em cada área do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais).

Segue, abaixo, um recorte do Planejamento Escolar de Língua Portuguesa, elaborado coletivamente pelos professores responsáveis pelas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental em 2021, levando em consideração o momento pandêmico e a maneira como estavam sendo oferecidas as atividades. No **Quadro 4** são expostos os objetivos, os conteúdos, as estratégias de ensino e de avaliação referentes ao eixo Estudo da Língua:

Quadro 4 – Planejamento escolar anual / estudo da língua – 2º ano/2021

ESTUDO DA LÍNGUA			
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	AValiação
- Conhecer as grafias do alfabeto – letra bastão e de imprensa; - realizar leitura de palavras e frases em letra bastão e de imprensa; - escrever nome completo.	- Alfabeto / Escrita e leitura de palavras e frases; - nome completo.	- Material de apoio (plastificado) contendo: nome completo da criança em letra de forma e imprensa; - alfabeto (letra de forma maiúsculas e minúsculas) e silabários, para uso e consulta sempre que necessário; - exercícios de leitura e reconhecimento de palavras com a letra inicial da palavra maiúscula; - em todas as atividades que forem realizadas será orientado que os alunos escrevam o nome completo.	- Avaliação diagnóstica; - sondagens realizadas periodicament e; - avaliar o desempenho do aluno a partir de: acompanhamento das produções dos alunos entregues periodicamen te pelas famílias; - relato das famílias a respeito do que o aluno desenvolveu com autonomia e do que
- Conhecer e começar a utilizar a ordem alfabética em diferentes gêneros.	- Ordem alfabética.	- Exercícios para colocar em ordem alfabética: lista de palavras de mesmo campo semântico; listas de nomes próprios etc.	
- Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou	- Segmentação de palavras.	- Exercícios de separação de palavras em sílabas; - exercícios com palavras aglutinadas dentro de uma	

finais para criar novas palavras; - segmentar as palavras ao escrever frases e textos.		frase para segmentar corretamente.	apresentou dificuldade.
- Usar adequadamente ponto final.	- Pontuação: ponto final.	- Atividade de fixação do conteúdo: exercícios para pontuar frases e textos curtos.	
- Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e g); (o e não u) e (e não i), em posição átona em final de palavra); - ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV identificando que existem vogais em todas as sílabas.	- Ortografia: escrita correta de palavras com correspondências regulares diretas e contextuais e escrita correta de palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV (consoante + R, consoante +L).	- Atividades de treino e fixação das grafias de palavras (já especificados); - exercícios para completar com a letra correta; - exercícios para completar frases com a palavra correta;	

Fonte: Quadro reproduzido pela pesquisadora a partir do Planejamento Escolar Anual – 2º ano/2021 da referida escola selecionada para pesquisa.

Em relação ao estudo da língua, esperava-se que os alunos reconhecessem a função e a utilização da escrita como forma de registro; escrevessem palavras corretas ortograficamente; reconhecessem os diferentes tipos de textos (de acordo com sua intencionalidade); separassem as palavras em sílabas; fizessem adequada separação entre palavras; reconhecessem as grafias do alfabeto, utilizassem a língua escrita em variadas funções e a pontuação adequada.

No **Quadro 5**, são apresentados os objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e a forma de avaliação em relação ao eixo Leitura:

Quadro 5 – Planejamento escolar anual / leitura – 2º ano/2021

LEITURA			
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	AValiação
- Ler textos não verbais em diferentes suportes; - ler textos com autonomia.	- Decodificação/fluência.	- Atividades para ler, recitar, brincar com os sons das palavras de poesias, adivinhas, parlendas, quadrinhas e trava-línguas; - bilhete: atividades para ler, buscar informações e compreender a estrutura do gênero.	- Avaliar o desempenho do aluno a partir de: - relatos dos pais sobre o desempenho do aluno durante as leituras realizadas em casa (seja nas tarefas escolares, seja em leituras escolhidas pela criança).
-Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura; - localizar, em textos curtos, informações pontuais; - reconhecer: assunto de um texto, gênero textual e sua finalidade.	- Compreensão da leitura.		
- Ler e compreender com autonomia, cantigas, letras de canção, considerando o a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	- Música.		
- Appreciar poemas observando rimas, sonoridades, jogos de palavras e sua silhueta.	- Poesia (rimas).		
- Ler, considerando a situação comunicativa o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	- Bilhete.		
- Identificar em cantiga, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	- Adivinhas, parlenda, quadrinhas e trava-língua.		

Fonte: Quadro reproduzido pela pesquisadora a partir do Planejamento Escolar Anual – 2º ano/2021 da referida escola selecionada para pesquisa.

Com relação à leitura, desejava-se que os alunos compreendessem o sentido de ler com autonomia e a função dos diferentes gêneros textuais, o sentido das mensagens, sabendo atribuir significado e identificar elementos relevantes.

No **Quadro 6**, são apresentados os objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e a forma de avaliação em relação ao eixo Escrita:

Quadro 6 – Planejamento escolar anual / escrita – 2º ano/2021

ESCRITA			
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	AValiação
- Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades.	- Escrita de bilhetes, adivinhas, parlenda, quadrinhas e trava-língua.	-Visando atender os objetivos aqui propostos realizar: - textos produzidos pelo aluno (de acordo com o gênero proposto), ora com auxílio de um adulto, ora com autonomia; - reescrita de adivinhas, parlenda, quadrinhas e trava-língua; - revisar suas produções escritas com a ajuda de um adulto (verificar ortografia das palavras).	- Avaliar as produções dos alunos, levando em consideração: - adequação à proposta (coerência); - ortografia; - pontuação (ponto final); - uso de mecanismos de coesão; - segmentação de palavras e frases.

Fonte: Quadro reproduzido pela pesquisadora a partir do Planejamento Escolar Anual – 2º ano/2021 da referida escola selecionada para pesquisa.

No que se refere à escrita, empregando a escrita alfabética e ortográfica, propunha-se que os alunos produzissem textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, iniciando o uso de sinais de pontuação.

Dessa forma, a partir dos documentos normativos apresentados, a Base Nacional Comum Curricular (2018) e a Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro (2008), é possível notar que habilidades relacionadas ao processo de alfabetização destacam-se como uma questão relevante. É perceptível, ainda, que o conceito de apropriação do sistema de escrita alfabética está vinculado a outras habilidades de leitura e escrita, que dizem respeito às práticas de letramento.

Ademais, a BNCC (Brasil, 2018, p. 70) procura “contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” e ainda considera que “imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera,

como uma de suas premissas, a diversidade cultural”, ou seja, ampliar a diversidade cultural das crianças.

5.3.1 As atividades

A Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, perante a situação pandêmica, durante o ano letivo de 2021 (foco da presente pesquisa), publicou a Resolução SME 006/2021, de 18/01/2021, da qual constava orientações a respeito das atividades educativas não presenciais. Essa resolução, em seu art. 1º, já apresentava a ressalva sobre o caráter das atividades, que não se propunham substituir as aulas presenciais, mas sim se apresentavam como possibilidade de “desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), currículos e propostas educativas passíveis de serem alcançados através destas práticas” (Rio Claro, 2021, p. 3).

A Resolução 006/2021 ainda mencionava as quatro categorias de atividades educativas não presenciais que deveriam ser disponibilizadas de forma impressa e entregues nas unidades de ensino e também disponibilizadas através do portal da educação (www.educacaorc.com.br):

I. Atividades gerais: produzidas pelo corpo docente; II. Atividades diversificadas, com modificações e/ou estratégias diferenciadas, planejadas e produzidas pelo corpo docente com o objetivo de atender às demandas específicas dos estudantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo aos que apresentem alguma necessidade e/ou dificuldade na trajetória escolar; III. Atividades de AEE destinada ao estudante público-alvo da Educação Especial que necessite de adaptações e/ou flexibilizações; IV. Atividades complementares com a utilização de recursos midiáticos. (RIO CLARO, 2021, p. 3-4)

Seguindo a Resolução 006/2021, em seu art. 8º, Item I-b (Rio Claro, 2021, p.10), foram elaboradas e planejadas coletivamente atividades gerais, interdisciplinares, correspondentes ao currículo nas diversas disciplinas – de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Matemática, Arte, Educação Física – pelos professores por ano/etapa/série/termo de cada unidade educacional.

A comunicação com os alunos/família ocorreu de maneira geral através do e-mail, contato via *WhatsApp* ou, nos casos específicos de falta de entrega de

atividades, através de ligações telefônicas ou presencialmente nos dias de entrega/retirada de atividades.

É importante mencionar que, dos 16 (dezesesseis) blocos de atividades, os blocos 9, 10, 11 e 12, solicitavam aos alunos que desenvolvessem atividades presentes no livro didático.

As atividades quando realizadas, foram entregues pessoalmente conforme cronograma ou enviadas pelos familiares através de fotos por meio do *WhatsApp* ao professor, que realizou o armazenamento dessas informações no *Google Drive*¹⁹ criado para sua turma. Como cada professor possuía uma senha de acesso, não foi possível obter informações a respeito desses quatro blocos, sendo desconsiderados durante o levantamento.

Os blocos 13, 14, 15 e 16, correspondem ao período de retorno presencial gradativo, onde as famílias decidiram pelo retorno da criança nas atividades presenciais ou a entrega dos blocos, ou ainda, optaram pelo retorno e a entrega das atividades.

Todas as mudanças decorrentes da introdução do ensino remoto fizeram com que a escola buscasse novas estratégias de ensino e a utilização de novas metodologias foi intensificada para que familiares pudessem auxiliar as crianças.

¹⁹ O *Google Drive* é uma plataforma de armazenamento de arquivos do *Google*.

6. OBJETIVOS E MÉTODOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentam-se as questões centrais desta pesquisa, os objetivos (geral e específicos), o percurso metodológico, enfatizando o campo de investigação (Rede Municipal de Ensino de Rio Claro e a escola a ser investigada), os participantes, instrumentos utilizados para a coleta de dados, equipamentos e materiais, procedimentos para a coleta e organização de dados.

A partir da situação pandêmica, da necessidade de mudanças no campo educacional, da diversificação de estratégias de trabalho docente e da relação entre escola e famílias, bem como os desafios enfrentados por essas instituições, surgiram questionamentos que conduziram as seguintes questões norteadoras que compõem esta dissertação:

- Em que consistiram as relações que se estabeleceram entre as famílias e a escola no decorrer da pandemia?
- Durante a pandemia, quais foram os recursos utilizados no ensino remoto?
- Em que consistiram as atividades propostas pelos professores?
- Como os professores avaliavam os próprios desempenhos e os dos alunos e familiares?
- O que dizem os familiares sobre a disponibilidade de estrutura (conhecimento, tempo, recursos materiais) para a criança realizar as atividades encaminhadas pela escola?
- Os desempenhos dos alunos durante a pandemia relacionam-se com as modalidades de atuação dos familiares durante o ensino remoto?
- Os resultados obtidos pelos alunos têm relação com o trabalho desenvolvido pelos familiares?

As indagações apresentadas dão origem à pesquisa, cujos objetivos seguem abaixo.

6.1 Objetivo geral

- Descrever as atuações da escola e dos responsáveis pelos alunos na realização das atividades domiciliares durante o ensino remoto e as possíveis relações que se estabelecem, ou não, entre essas atuações e os desempenhos dos alunos em leitura e escrita.

6.1.1 Objetivos específicos

- Caracterizar as atuações dos familiares no processo ensino e aprendizagem dos alunos durante a pandemia, considerando realizações e dificuldades.
- Caracterizar as atuações docentes no decorrer do ensino remoto.
- Identificar categorias de atuações familiares no decorrer do ensino remoto.
- Identificar possíveis relações entre categorias de realização das atividades, propostas pela escola durante o ensino remoto, no ano letivo de 2021, e o desempenho discente em leitura e escrita no retorno às atividades presenciais, em 2022.
- Identificar a formação, disponibilidade, dificuldades dos pais/responsáveis em função das atividades propostas pela Rede Municipal de Ensino de Rio Claro.
- Identificar possíveis relações entre familiares e a escola.

6.2 Procedimentos metodológicos

O presente estudo será pautado na metodologia de abordagem de pesquisa qualitativa/quantitativa²⁰, uma vez que esta possibilita a realização de uma análise profunda de informações acerca do objeto a ser investigado.

A metodologia da pesquisa realizada, em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental de Rio Claro/SP, consiste no contraste dos dados referentes aos desempenhos dos alunos de 2^{os} anos do Ensino Fundamental, no ano de 2021, em leitura e escrita, a partir de dados referentes às atuações familiares no ensino remoto, orientado pela escola, durante o momento pandêmico.

A escolha pelos 2^{os} anos deve-se ao fato de ser o último ano do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental, segundo a BNCC.

Assim, esta pesquisa, de abordagem qualitativa/quantitativa, compreendeu:

- Pesquisa bibliográfica²¹, a partir do levantamento de obras (livros) e bases de dados científicos presentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

²⁰ A pesquisa qualitativa/quantitativa é utilizada quando “o pesquisador tiver acesso tanto a dados quantitativos quanto qualitativos.” (CRESWELL; CRESWELL, 2021, p. 179).

²¹ Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Dissertações (BDTD) e na *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Os descritores utilizados na pesquisa foram “relação” and “escola” and “família” and “pandemia”. Considera-se que os estudos publicados nessas bases de dados puderam contribuir para o aperfeiçoamento teórico do trabalho, demonstrando um panorama sobre a produção do assunto abordado no país.

- Análise documental²², a partir da análise de documentos oficiais (leis, decretos, pareceres), do Projeto Político-Pedagógico (2015-2018) da escola escolhida para a realização desta pesquisa, das atividades não presenciais de Língua Portuguesa realizadas pelos alunos e documentos escolares onde constam o desempenho dos alunos durante o retorno presencial. O estudo desses documentos proporcionou informações que auxiliam na análise dos resultados da pesquisa.
- Entrevista semiestruturada²³, que complementa as informações obtidas por meio da análise documental e que foi realizada com a equipe gestora da escola, com os professores das turmas e com familiares de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental no ano letivo de 2021. Os dados colhidos junto a familiares, professores e gestores nessas entrevistas semiestruturadas serão analisados em uma próxima etapa, com vistas à caracterização e categorização das atuações da escola e da família.

Na análise do ensino oferecido pela escola, serão consideradas, por exemplo, as atividades didáticas e o uso de recursos pedagógicos. Na análise das atuações familiares relativas às atividades didáticas oferecidas pela escola, serão consideradas as variáveis apontadas como fatores de êxito ou de dificuldade para realizar as atividades propostas.

²² A análise documental, conforme Cellard (2008, p. 303), é o “momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave”, ou seja, uma técnica a partir da qual se reúne diversos tipos de documentos, para complementar entrevistas, questionários e observação.

²³ Para Manzini (1990-1991, p. 154), a entrevista semi-estruturada é um roteiro com perguntas principais e complementares sobre um determinado assunto, de acordo com as circunstâncias da entrevista, em que as informações podem emergir de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a alternativas. Para o autor, “a entrevista é, essencialmente, uma forma de interação social” (MANZINI, 2003, p. 12).

6.2.1 Campo de investigação

6.2.1.1 A escola a ser investigada

A escola em que a presente pesquisa foi desenvolvida pertence à Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, estado de São Paulo. A escolha dessa escola apoiou-se em alguns aspectos: a) ser da rede pública de ensino; b) apresentar o 2º ano do Ensino Fundamental no ano letivo de 2021 em que a pesquisadora pôde atuar.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, do período 2015-2018, apresenta a preocupação com a busca pela qualidade de ensino e do trabalho em equipe. A atuação traz um enfoque democrático, como revela sua trajetória histórica perante a comunidade local, pois constitui referência quanto à qualidade educacional, em suas imediações e em avaliações externas, aplicadas em âmbito nacional.

A referida unidade escolar atende o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e as modalidades de Educação Especial na sala de recurso multifuncional, nos períodos da manhã e da tarde, em regime de progressão continuada, contando com os professores regulares de sala e professores especialistas nas áreas de Educação Física, Arte, Inglês e Projeto de Leitura (RIO CLARO, 2015).

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, a escola trata com grande afinho a parceria com a família e a importância da sua ação na vida da criança e, portanto, valoriza e incentiva o vínculo e a participação da família na escola, principalmente no acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens.

As famílias em sua maioria são constituídas pela família nuclear tradicional, mas algumas crianças são criadas pelos avós, outros membros da família ou pais separados. De modo geral, as famílias demonstram grande preocupação com a vida escolar do educando, garantindo o suporte material demandado pela sua educação.

Segundo o PPP, 59% das famílias residem em casa própria, 31% alugada, 8% imóvel cedido e 2% não declararam. A maioria dos alunos é conduzida à escola pelos responsáveis a pé ou com veículos próprios (bicicleta, moto ou carro), porém há um percentual elevado de alunos sendo conduzidos por transporte escolar contratado (23%).

A proposta pedagógica da escola é fundamentada nos documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Direitos e Objetivos da Aprendizagem no ciclo de alfabetização, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Lei

8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente e suas Normas Regimentais. Entende-se a prática pedagógica em uma perspectiva interacionista, visando ao desenvolvimento de potencialidades, habilidades e capacidade intelectual do educando, a fim de desenvolver liderança a partir de uma ação crítica, criativa, ética, autônoma e competente no exercício da cidadania.

O desenvolvimento do trabalho pedagógico integra pesquisa, análise e comparações, dentro do desenvolvimento do ato reflexivo. Há uma grande preocupação com o avanço da qualidade da aprendizagem individual e coletiva dos alunos. Para que esse avanço seja efetivo, o trabalho pedagógico realiza uma análise dos resultados de avaliações, internas e externas, individuais e coletivas, fornecendo dados para redirecionar a prática pedagógica a fim de impulsionar novos resultados, promovendo uma maior qualidade do aprendizado dos alunos, buscando novas teorias que promovam novas práticas pedagógicas.

No ano de 2021, 385 alunos faziam parte do corpo discente, integrando 18 turmas, distribuídas entre os períodos da manhã e da tarde, quais sejam: 4 turmas de 1º ano, 4 turmas de 2º ano, 3 turmas de 3º ano, 4 turmas de 4º ano, 3 turmas de 5º ano. A **Tabela 1** apresenta a distribuição dos 385 alunos nas 18 turmas de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano):

Tabela 1 – Relação de alunos por turma – 2021

Período	Turma	Quantidade de Alunos	Período	Turma	Quantidade de Alunos
Manhã	1º ano A	18	Tarde	1º ano C	19
	1º ano B	21		1º ano D	19
	2º ano A	22		2º ano C	21
	2º ano B	21		2º ano D	19
	3º ano A	25		3º ano B	22
	4º ano A	24		3º ano C	23
	4º ano B	21		4º ano C	20
	5º ano A	23		4º ano D	19
	5º ano B	23		5º ano C	25
Total de Alunos		198	Total de Alunos		188
Total		385			

Fonte: elaborado pela autora (2023).

É relevante destacar que, do total de 385 alunos, 6 eram público-alvo da Educação Especial (3 no período da manhã e 3 no período da tarde), sendo que 1 aluno integrava o 2º ano D, alvo da nossa pesquisa, diagnosticado com deficiência física.

Quanto ao corpo docente, no ano de 2021, faziam parte da equipe 26 professores, sendo 18 professores de sala regular, 1 professora de Educação Especial e 6 de disciplinas específicas do currículo do Ensino Fundamental: Arte, Inglês, Educação Física e Projeto de Leitura. A **Tabela 2** apresenta a distribuição desses professores entre as turmas de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos:

Tabela 2 – Relação de professores por turma – 2021

Ano	Professores	Número de Professores
1º, 2º e 3º anos	Sala Regular	11
	Arte	2
	Educação Física	2
	Projeto de Leitura	2
4º e 5º anos	Sala Regular	7
	Arte	2
	Educação Física	2
	Inglês	1

Fonte: elaborado pela autora (2023).

6.2.2 Participantes

Após o projeto de pesquisa ter sido submetido e aprovado pelo Comitê de Ética (Anexo E) e pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (Anexo F), a direção da escola escolhida foi contatada e comunicada sobre a aprovação da pesquisa, também foram expostos esclarecimentos a respeito dos participantes que contribuiriam para a condução da pesquisa: equipe gestora atuante no ano letivo de 2021, professores dos 2ºs anos (titulares)²⁴ e familiares de alunos do 2º ano do Fundamental, considerando que essa opção pelo 2º ano vincula-se ao currículo do Ensino Fundamental (BNCC) que situa a alfabetização nos anos iniciais.

²⁴ É pertinente destacar que as professoras entrevistadas, lecionaram no 2º ano em 2021 e no ano de 2022, prosseguiram com a mesma turma em 2023 no 3º ano do Ensino Fundamental.

A participação da equipe gestora, professores e familiares ocorreu por aceitação voluntária diante do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), que foi impresso em duas vias, sendo que uma via ficou sob a responsabilidade da pesquisadora e a outra com o participante.

Todos os participantes foram informados sobre o direito de desistência a qualquer momento, sem que exista nenhum tipo de prejuízo, e sobre o descarte imediato das informações coletadas, caso a desistência se confirmasse.

A participação dos familiares decorre da necessidade de compreender as concepções dos pais/responsáveis a respeito de sua participação na vida escolar do aluno, mais precisamente durante as atividades remotas propostas em tempos da pandemia do Covid-19.

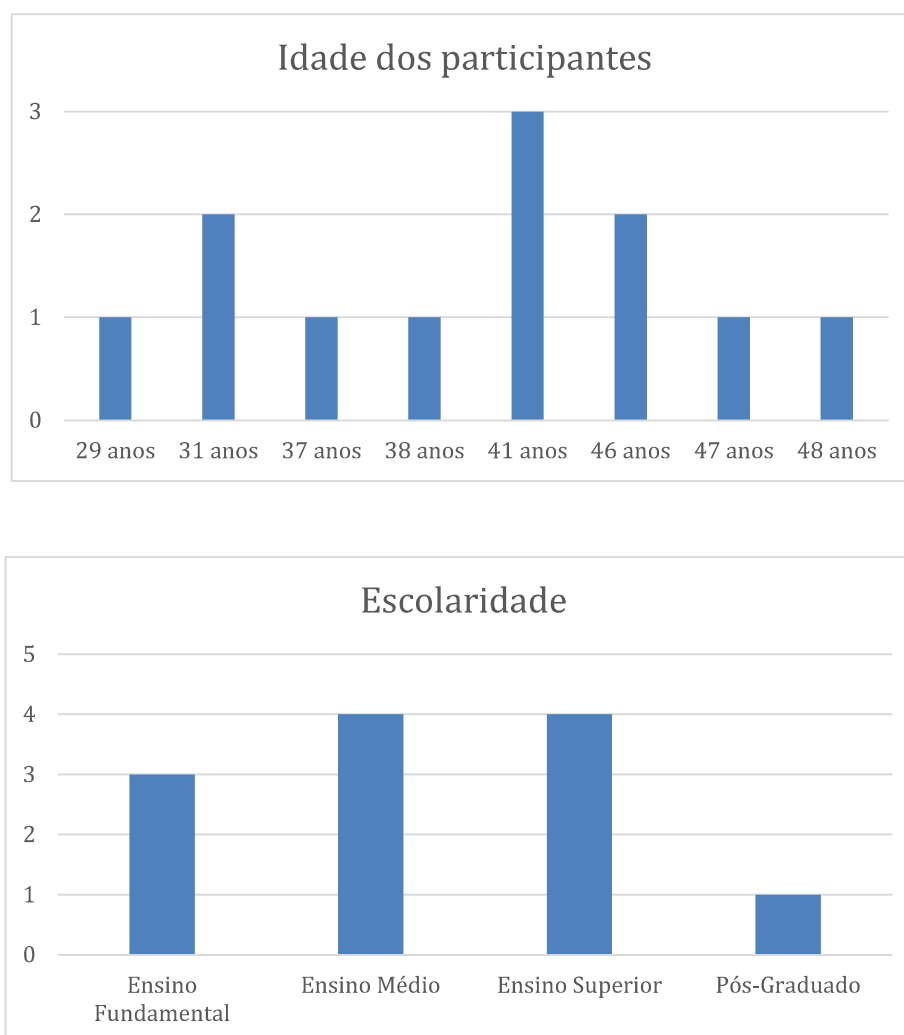
Doze familiares aceitaram participar da pesquisa e os demais preferiram não contribuir com o estudo. O aluno correspondente à **F1**, ingressou na escola por meio de transferência no dia 30/06/2021 e o aluno correspondente à **F7**, ingressou na escola por meio de transferência no dia 10/08/2021.

Os critérios definidos para a seleção dos entrevistados foi o de familiares de alunos matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental em 2023, ou seja, alunos que deveriam ser alfabetizados no 2º ano em 2021. A **Tabela 3** e o **Gráfico 2** trazem uma caracterização geral dos familiares que aceitaram contribuir com essa pesquisa:

Tabela 3 – Caracterização dos participantes da pesquisa – familiares

Participante	Sexo	Idade	Escolaridade	Vínculo familiar com o(a) aluno(a)
F1	Feminino	37 anos	Ensino Superior	Mãe
F2	Feminino	46 anos	Ensino Fundamental	Mãe
F3	Masculino	46 anos	Ensino Médio	Pai
F4	Masculino	48 anos	Pós-Graduado	Pai
F5	Feminino	41 anos	Ensino Fundamental	Mãe
F6	Feminino	41 anos	Ensino Médio	Mãe
F7	Feminino	41 anos	Ensino Médio	Pai
F8	Feminino	31 anos	Ensino Médio	Mãe
F9	Feminino	38 anos	Ensino Superior	Mãe
F10	Feminino	29 anos	Ensino Fundamental	Mãe
F11	Feminino	31 anos	Ensino Superior	Mãe
F12	Feminino	47 anos	Ensino Superior	Tia

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e tabela elaborada pela autora (2023).

Gráfico 2 – Variáveis dos perfis dos familiares dos alunos, por idade e escolaridade

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e tabela elaborada pela autora (2023).

A partir da **Tabela 3** e **Gráfico 2**, percebe-se maior participação de familiares do sexo feminino (83,3%), ou seja, 9 (nove mulheres), sendo a maioria mães, um total de 8 (oito) participantes, o que equivale a (66,6%). Os participantes da pesquisa possuem em média 40 anos de idade, sendo que a maioria dos familiares participantes possui Ensino Médio (33,3%) e Ensino Superior (33,3%).

Em relação aos professores à equipe gestora da escola em 2021, estes foram contatados e apresentados à pesquisa, sendo que, das três professoras, duas aceitaram participar. A **Tabela 4** apresenta as características dos participantes que compuseram o campo empírico deste estudo.

Tabela 4 – Caracterização dos participantes da pesquisa – professores

Participante	Sexo	Idade	Tempo de experiência como docente	Escolaridade Formação Complementar
P1	Feminino	28 anos	4 anos	Mestrado em Educação Especialização em Psicopedagogia
P2	Feminino	43 anos	22 anos	Especialização em Educação Infantil e Alfabetização e Letramento

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e tabela elaborada pela autora (2023).

Os dados apresentados na **Tabela 4** revelam que os participantes da pesquisa são do sexo feminino (100%), a idade varia entre 28 a 43 anos, e ambas possuem pós-graduação, sendo que uma participante em nível *Stricto Sensu*. Em relação à experiência, há uma considerável diferença de tempo de magistério, uma vez que a professora P1 possui apenas 4 anos de magistério e P2 apresenta 22 anos.

Com relação à equipe gestora da escola, os três integrantes aceitaram participar da pesquisa. É importante mencionar que atualmente a equipe não é a mesma formada em 2021, pois duas educadoras fazem parte do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP) da Secretaria Municipal de Educação. Seguem os dados expostos na **Tabela 5**:

Tabela 5 – Caracterização dos participantes da pesquisa – equipe gestora

Participante	Sexo	Tempo de atuação na equipe gestora em 2021
G1	Feminino	Iniciou em 2021
G2	Feminino	Iniciou em 2021
G3	Masculino	Iniciou em 2021

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e tabela elaborada pela autora (2023).

Por meio da entrevista com professores das turmas dos 2^{os} anos do Ensino Fundamental do ano de 2021 e com a equipe de gestão da escola confirmada na pesquisa, buscou-se reflexões sobre a proposta de prosseguimento de ensino oferecido, em que consistiam as atividades, o uso de recursos didáticos, o desempenho de trabalho, bem como sua visão perante as possíveis dificuldades encontradas pelas famílias dos alunos.

A assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) pelos participantes ocorreu de forma voluntária, foi impresso em duas vias, sendo que uma via ficou sob a responsabilidade da pesquisadora e a outra com o participante.

Vale ressaltar que mesmo tendo assinado o termo e concordado em participar da pesquisa, foi esclarecido aos participantes sobre o direito de desistência a qualquer momento, sem que exista nenhum tipo de prejuízo, e sobre o descarte imediato das informações coletadas, caso a desistência se confirmasse.

As entrevistas ocorreram de forma presencial ou por meio do aplicativo *Google Meet*, após o agendamento prévio de dia e horário conforme a preferência dada pelos participantes. Com o auxílio do roteiro para entrevista semiestruturada, buscou-se, neste estudo, obter dos participantes, mediante interações verbais, diferentes perspectivas e concepções que possibilitassem melhor compreensão do problema de pesquisa.

6.2.3 Instrumentos para a coleta de dados

Para o desenvolvimento do presente estudo, os instrumentos utilizados foram: análise documental e entrevistas semiestruturadas com familiares, professores e equipe gestora escolar.

Foram analisadas as atividades de Língua Portuguesa dos 16 (dezesseis) blocos, propostos aos 78 (setenta e oito) alunos, que foram elaborados pelos professores das turmas participantes da pesquisa.

Na busca de respostas às questões norteadoras desse estudo, foram elaboradas entrevistas semiestruturadas com os participantes que, após uma pesquisa-piloto, nos possibilitou adequar as perguntas elaboradas em busca de respostas à problematização deste trabalho.

Destacamos a seguir, os roteiros das entrevistas realizadas com a equipe gestora escolar, professores e familiares dos alunos, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa:

- Roteiro da entrevista com a equipe gestora:

- 1) Enquanto gestor qual sua percepção a respeito do período compreendido entre o momento de suspensão das aulas presenciais e as primeiras orientações para retomada das aulas?

2) Como foi a relação entre a Secretaria Municipal de Educação e a Gestão Escolar para planejar a retomada das aulas presenciais? Houve diálogo, reflexões? O Senhor (a) poderia relatar como foi essa comunicação e orientações?

3) Em sua escola, como foi organizado o momento de orientação, escuta e acolhimento das famílias durante o ensino remoto e como isso de fato aconteceu na prática?

4) Quais foram os desafios ou dificuldades encontradas pelos gestores para a garantia do acesso e a permanência dos estudantes com o vínculo com a escola?

5) Houve preocupação para que o aprendizado dos conteúdos, as habilidades de cada ano fossem garantidas? Em caso afirmativo, como se deu o processo dentro de sua escola?

6) Houve participação dos professores nessa discussão? Em caso negativo, ao que você atribui a não discussão desse assunto?

7) Foi oferecido suporte pela Secretaria Municipal de Educação, quanto ao trabalho pedagógico, de tecnologia e de materiais (incluindo de higiene) durante o período remoto e durante o retorno gradativo?

8) Houve reclamações, solicitações das famílias em relação ao ensino remoto? Em caso afirmativo, quais soluções foram oferecidas para os problemas reportados pelos pais?

9) Quanto ao retorno, como foi o preparo:

a) da escola (estrutura física);

b) equipe escolar (anseios, relações interpessoais);

c) acolhimento dos alunos?

10) Houve preocupação por parte da Rede Municipal quanto à defasagem de aprendizagem dos alunos? Se sim, as estratégias utilizadas foram suficientes? Houve a participação dos professores na tomada dessas decisões?

11) Como você considera a relação entre escola e família dos estudantes durante e após a pandemia?

12) É possível dizer, que a escola, enquanto instituição, passou por mudanças, transformações com a pandemia de Covid 19? Qual ou quais?

- Roteiro da entrevista com professores:

1) Houve diálogo, reflexões, entre gestão e corpo docente sobre as orientações dadas pela Secretaria Municipal de Educação? O Senhor (a) poderia relatar como foi essa comunicação e orientações?

2) Em sua opinião, considerando o contexto de pandemia, quais foram as maiores dificuldades em relação ao processo de ensino e aprendizagem?

3) Durante o período pandêmico, qual a opinião do (a) Senhor (a) a respeito do tempo destinado ao trabalho? Foi suficiente levando em consideração a carga horária remunerada?

4) Quais os pontos positivos e negativos, o Senhor (a) acredita que mereçam destaque diante de sua prática como docente durante o período pandêmico?

5) Sobre a fase de alfabetização em que os estudantes se encontravam, qual sua concepção sobre as atividades elaboradas pelo grupo de professores?

6) Como era feito o planejamento dos blocos de atividades?

7) Como o Senhor (a) vê a importância da formação continuada diante do momento vivido?

8) Para o Senhor (a), qual foi o maior desafio diante do retorno presencial frente à pandemia? Como foi o preparo para esse momento?

9) O que o Senhor (a) observou durante o retorno gradativo presencial em relação ao desempenho dos alunos?

10) Como o Senhor (a) analisa a forma com que as avaliações de aprendizagem foram realizadas durante o ano de 2021:

a) realizadas pelas próprias famílias no período de ensino *on-line*;

b) durante o retorno gradativo para as crianças que estavam presentes?

11) É possível dizer, que a educação passou por mudanças, transformações após a pandemia de Covid 19? Em caso afirmativo, qual ou quais?

- Roteiro da entrevista com os familiares:

1) Qual a sua opinião sobre a maneira como a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro se organizou, em relação ao cancelamento das aulas presenciais, em decorrência da pandemia, no ano de 2021?

2) Durante a pandemia, com o ensino não presencial, foram utilizados alguns recursos didáticos: atividades impressas, a indicação de vídeos e de leituras, vídeos

e gravações de áudios, propostas de jogos digitais educativos presentes na internet ou desenvolvido pelos próprios professores, interação com o professor por meio do aplicativo *WhatsApp*. Qual a sua opinião sobre essas formas de ensinar e de aprender os conteúdos escolares de modo remoto à escola e por meio das atividades elaboradas pelos professores?

3) Qual a sua opinião a respeito da forma como foram oferecidas essas atividades não presenciais na escola de seu (sua) filho (a), mediante a entrega em blocos de atividades? O que pensa sobre o modo de organização dos conteúdos dessas atividades?

4) O (a) Senhor (a) conseguia compreender as propostas das atividades para auxiliar a criança durante o ensino remoto? Como conseguiu ajudá-lo(a) a estudar? Quais foram as suas facilidades e dificuldades nessa ajuda à criança?

5) O (a) Senhor (a) considera que a família dispunha de estrutura (conhecimento, tempo, recursos materiais) para oferecer o amparo necessário para a criança estudar em casa naquela situação?

6) Como a família e o (a) aluno (a) se sentiram diante dessa nova realidade de ensino remoto?

7) O (a) Senhor (a) considera que a situação da pandemia fez com que a família se aproximasse mais da vida escolar do (a) aluno (a)? Por quê?

8) Como foi sua relação com a escola (equipe gestora, professores, funcionários) durante as aulas não presenciais?

9) Como a família se organizou para a realização das atividades domiciliares?

10) Quais foram as dificuldades encontradas? Dentre as indicadas, qual a mais grave?

11) O Senhor (a) acha que a aprendizagem de seu (sua) filho (a) teve relação com o trabalho desenvolvido em parceria dos familiares com a escola?

12) O que o Senhor (a) pode dizer a respeito da relação entre família e escola, do momento das atividades remotas, da pandemia até os dias de hoje? Como está essa parceria?

6.2.4 Equipamentos e materiais

Para finalidade de registro, foram utilizados equipamentos com acesso à

internet como *smartphones*, *tablets* e computadores, que possibilitaram a gravação das entrevistas e a realização de algumas entrevistas à distância, quando solicitada pelo participante. Cabe ressaltar que foi requerida a permissão dos participantes para a gravação das entrevistas a fim de serem posteriormente analisadas pela pesquisadora, assegurando o sigilo quanto à identidade e divulgação dos materiais, evitando a exposição dos envolvidos.

Nesse caso, para atender os objetivos da pesquisa, foram utilizadas ferramentas que possibilitaram as atividades síncronas, como o *Google Meet* ²⁵ para entrevistas, que constitui em um serviço gratuito do *Google* de comunicação por vídeo.

6.2.5 Procedimentos de coleta de dados

Foi realizada uma pesquisa piloto a fim de subsidiar a organização dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos-estudo para possíveis adequações dos roteiros das entrevistas semiestruturadas, sendo o público-alvo diferente do escolhido para a realização da pesquisa.

A materialização do estudo proposto iniciou-se com a elaboração de um projeto submetido à apreciação da linha de pesquisa à qual se vincula – Formação de Professores e Trabalho Docente, bem como do Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP, *campus* Rio Claro.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo professor parecerista (Anexo A) e pelo Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação (Anexo B), o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil, para que pudesse ser avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Anexo C), visando cumprir os aspectos éticos segundo a Resolução CNS 466/12, que dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa; depois, foi solicitada junto à Secretaria Municipal de Educação autorização para o desenvolvimento da pesquisa.

Posteriormente, solicitou-se ao gestor da escola onde seria realizada a pesquisa que preenchesse e assinasse a Carta de Anuência (Anexo D) autorizando a realização do estudo com a equipe gestora, professores e familiares dos alunos dos 2^{os} anos do ano letivo de 2021.

²⁵ <https://meet.google.com/>. Acesso em 26 nov. 2023.

Após o projeto de pesquisa ter sido submetido e aprovado pelo Comitê de Ética, sob o parecer nº 5.997.094 (Anexo E), houve contato com a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, mediante solicitação ao setor de protocolo e com aprovação da Secretaria Municipal de Educação (Anexo F).

Destacaram-se ainda as implicações legais da pesquisa, como o vínculo com a universidade e a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Também foram prestados os esclarecimentos necessários acerca do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como o sigilo quanto à identidade dos participantes, reforçando que os dados coletados seriam utilizados exclusivamente para os fins da pesquisa.

Em momento posterior ao aprofundamento da teoria e à aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e Secretaria Municipal de Educação, a direção escolar selecionada foi contatada por telefone, a fim de agendar um encontro pessoal para que houvesse apresentação e esclarecimento dos objetivos da pesquisa, frisando que os mesmos se referiam exclusivamente para fins acadêmicos, sem prejuízo ou julgamento de valores para os participantes, sendo eles: os familiares de alunos que frequentaram o 2º ano do Ensino Fundamental no ano letivo de 2021, os professores dessas turmas (titular da sala) e a equipe gestora da unidade escolar do referido ano, todos voluntários em favor da pesquisa.

Agendamos junto à gestão o melhor momento de acordo com organização interna para apresentação da pesquisa e entrega do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) – Apêndice I. Assim, o primeiro contato com os familiares foi realizado de forma presencial, em uma reunião de pais e professores em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), conforme orientação dos gestores escolares.

Houve a apresentação e esclarecimentos sobre a temática e os objetivos da pesquisa, bem como o convite aos familiares dos alunos para a participação e contribuição com o estudo, além da organização de um momento para a assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE).

Foi enviado a todos os familiares selecionados uma carta de apresentação e, após a devolutiva com o aceite de participação, a pesquisadora entrou em contato por meio de aplicativo *WhatsApp* para agendar a entrevista, presencialmente ou por meio do *Google Meet*.

Os participantes foram esclarecidos de que estas seriam gravadas, de que haveria *download* imediato da gravação de voz no *drive*, a fim de assegurar que os

dados obtidos com a gravação fossem acessados apenas pela pesquisadora e que os dados coletados seriam exclusivamente utilizados para os fins da pesquisa.

Na próxima etapa da pesquisa, os dados sobre os desempenhos dos alunos em leitura e escrita foram obtidos mediante análise das informações de seus desempenhos, durante e após a pandemia, contidas nos registros escolares e mediante entrevistas com os seus professores, isto é, professores das turmas dos 2^{os} anos em 2021 que atuavam com as mesmas turmas nos 3^{os} anos em 2022.

Os desempenhos dos alunos, no retorno às atividades presenciais, foram categorizados, considerando-se a frequência de realização dessas atividades e os níveis de desempenho apresentado pelos alunos, dados esses disponíveis em documentos escolares.

Quanto às atuações dos responsáveis pelos alunos na realização das atividades domiciliares, cabe considerar a possibilidade de ocorrência de diferenças relativas a essas atuações. Assim, é possível que as devoluções das atividades remotas tenham acontecido em sua totalidade, bem como a ocorrência de devoluções parciais ou a não devolução dessas atividades.

A frequência de realização das atividades de Língua Portuguesa pelos alunos foi registrada em uma tabela, considerando-se a realização das atividades que compõem dezesseis blocos de trabalho, encaminhados pela escola, sendo classificados em três categorias: “T” para entregues em sua totalidade, “P” para as atividades entregues parcialmente e “N” para as atividades que não foram entregues.

Esses dados foram examinados considerando-se as informações contidas nas observações feitas pelo professor de cada turma a respeito do aproveitamento dos alunos, os Pareceres Descritivos (relatórios elaborados trimestralmente pelo professor da turma), as sondagens de escritas e produções textuais, realizadas mensalmente, segundo as orientações emitidas pela Secretaria Municipal de Educação para o ano de 2022.

6.2.6 Procedimentos para organização e análise dos dados

Assim sendo, a análise de dados foi composta por dois momentos. O primeiro constitui-se no levantamento e registro do estudo bibliográfico e análise dos documentos e o segundo momento, baseado nos autores Manzini (2020) e Gibbs (2009), constitui-se na transcrição e estudo das entrevistas coletadas junto às famílias,

professores e gestores e na codificação dos materiais coletados, visando realizar análises de modo a organizar e sistematizar os dados de acordo com os objetivos propostos.

Para a organização dos protocolos de análise dos dados, foram atribuídos códigos aos participantes da pesquisa, conforme a **Tabela 6**:

Tabela 6 – Organização dos protocolos para análise dos dados

Grupo	Código atribuído aos participantes da pesquisa
Equipe Gestora (Diretor, Vice-Diretora e Professora Coordenadora)	G1
	G2
	G3
Professores	P1
	P2
Famíliares dos alunos	F1
	F2
	F3
	F4
	F5
	F6
	F7
	F8
	F9
	F10
	F11
	F12

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Dessa forma, identificamos os participantes deste estudo, conforme apresentado na **Tabela 6**. A letra “G” foi utilizada como representação para palavra “Gestão” e a sequência numérica de 1 a 3. Sendo assim, os códigos P1 e P2 foram atribuídos às professoras e aos familiares foi utilizada a letra “F”, na sequência numérica de 1 a 12. É pertinente destacar que a ordem da sequência numérica foi atribuída de acordo com a ordem da participação.

Após a realização das entrevistas semiestruturadas e a codificação dos protocolos, as informações verbais coletadas foram transcritas seguindo os critérios de transcrição integral (com ajustes), utilizando as normas ortográficas e tratamento das falas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2002).

Assim, as pausas curtas foram indicadas por vírgula; as pausas longas por reticências; para as entonações foram utilizados os sinais de pontuação correspondentes à exclamação e interrogação.

Utilizamos como tema para análise de dados as questões que deram origem à pesquisa, pois verificamos durante a transcrição e categorização dos protocolos que as interações verbais correspondiam a essas questões. Dessa forma, as perguntas norteadoras do estudo compuseram os principais temas para análise. A seguir, apresentamos a análise e discussão dos dados obtidos em entrevistas.

6.3 Análise dos dados e discussão

Para o tratamento dos dados desta pesquisa, utilizou-se como referencial teórico a análise de conteúdo de Bardin (2016). De acordo com a autora (2016, p. 47), a análise de conteúdo compreende:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para isso, na perspectiva de Bardin (2016), o material foi tratado em três fases:

1. Pré-análise: organização do material coletado na pesquisa através da transcrição das entrevistas semiestruturadas; tendo por objetivo a leitura “flutuante” (BARDIN, 2016, p. 126) do material e a sistematização das premissas para, posteriormente, direcionar um plano de análise dos dados.
2. Exploração do material: leitura das transcrições realizadas.
3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: envolve a discussão dos resultados por meio do conteúdo analisado, em que o analista, segundo Bardin (2016, p. 131), “pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

Assim, o tratamento dos dados coletados nas entrevistas ocorreu mediante análise temática das respostas apresentadas pelos participantes.

Ao considerar palavras e frases expressas nessas respostas foi possível categorizar esses dados e focalizar suas relações com as questões norteadoras da

pesquisa: em que consistiram as relações que se estabeleceram entre as famílias e a escola no decorrer da pandemia? Durante a pandemia, quais foram os recursos utilizados no ensino remoto? Em que consistiram as atividades propostas pelos professores? Como os professores avaliavam os próprios desempenhos e os dos alunos e familiares? O que dizem os familiares sobre a disponibilidade de estrutura (conhecimento, tempo, recursos materiais) para a criança realizar as atividades encaminhadas pela escola? Os desempenhos dos alunos durante a pandemia relacionam-se com as modalidades de atuação dos familiares durante o ensino remoto? Os resultados obtidos pelos alunos têm relação com o trabalho desenvolvido pelos familiares?

Optamos, então, por apresentar a análise e discussão dos resultados distinguindo em nossas reflexões os desdobramentos das questões que norteiam a pesquisa em pauta.

Os desdobramentos das questões que norteiam a pesquisa considerando os seguintes tópicos:

- Relação família e escola durante a pandemia: segundo os familiares e gestores.
- Recursos didáticos utilizados durante o ensino remoto: segundo os familiares, professores e gestores.
- Estrutura familiar para apoio dos alunos nas atividades domiciliares: segundo os familiares.
- Desempenho da escola (professores e gestores), dos alunos e dos familiares

No **Quadro 7** são expostas as categorias (referentes a esses tópicos) de análise dos dados da pesquisa obtidos na coleta de dados da pesquisa e os desempenhos dos alunos em alfabetização.

Quadro 7 – Categorias a partir dos dados obtidos

Participantes	Tópicos	Categorias
Famíliares e equipe gestora	Relação família e escola durante a pandemia	- Relação da família com a escola durante o contexto pandêmico; - o que dizem os familiares sobre a forma de mediar as atividades; - relação da família com a escola nos dias atuais; - aproximação da família com a escola segundo a equipe gestora.
Famíliares, professores e equipe gestora	Recursos didáticos utilizados durante o ensino remoto	- recursos didáticos utilizados de acordo com os familiares; - recursos didáticos nas verbalizações dos professores; - recursos didáticos sob o ponto de vista dos gestores.
Famíliares	Estrutura familiar para apoio dos alunos nas atividades domiciliares	- disponibilidade de estrutura (conhecimento, tempo, recursos materiais) para a criança realizar as atividades encaminhadas pela escola.
Famíliares, professores e equipe gestora	Desempenho da escola, dos alunos e dos familiares	- desempenho da escola segundo os professores e a equipe gestora: aspectos pontos positivos e negativos, tomada de decisões e mudanças na instituição escolar; - interferências no aprendizado dos alunos; - desempenhos/resultados obtidos pelos alunos em relação à atuação familiar.

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e quadro elaborado pela autora (2024).

A seguir, apresentamos a análise e discussão das respostas obtidas em entrevistas, classificadas conforme as categorias anteriormente estabelecidas.

6.3.1 Relação família e escola durante a pandemia

6.3.1.1 O que dizem os familiares sobre as relações com a escola no decorrer da pandemia

As respostas aqui apresentadas apontam a pandemia como fator de maior aproximação com a escola sendo que algumas apontam a intensificação dessas relações.

Para Sales (2021, p. 34), uma boa comunicação entre família e escola, e a consequente participação familiar na vida do estudante, acarretará maiores possibilidades de os alunos apresentarem um bom desempenho na escola. Sobre o assunto, alguns familiares participantes comentaram a ocorrência de maior aproximação da vida escolar do aluno durante o período da pandemia; alguns pontuaram já serem próximos e que a pandemia fez com que se aproximassem ainda mais da escola.

No que diz respeito à proximidade com a escola durante o ensino remoto, cinco familiares (**F1**, **F4**, **F5**, **F6** e **F8**) afirmaram que nesse período se aproximaram mais da vida escolar da criança.

Os participantes **F2**, **F3**, **F7**, **F9**, **F10**, **F11** e **F12** informaram que acompanhavam as crianças durante as atividades, sendo que dois deles (**F7** e **F10**) evidenciaram que sempre estiveram presentes, não apenas em decorrência do contexto pandêmico, dando continuidade às interações que já estabeleciam com a escola.

Essa variação das interações das famílias com as escolas corresponde ao que afirma Piaget (2002, p. 55), sobre diferentes posturas dos pais e assim diferentes escolhas pela melhor forma, educação e concepções a serem dadas a seu filho.

As manifestações dos familiares apresentadas a seguir revelam a intensificação da proximidade com a escola. Sobre o assunto, o participante **F1** assim se manifesta:

Olha, eu acredito que sim. [...] Tanto que quando eu a coloquei nessa escola foi pra amenizar algum tipo de sofrimento que eu tive. [...] Então ela começou a se sentir acolhida. E ela, hoje, dentro da municipal, é outra criança, [...] totalmente. Não é aquela criança que saiu da privada, oprimida, acha que tem que tá a frente do outro. Não é assim. Tudo tem seu tempo. Mas hoje, se você vir ela, ela é uma outra criança, ela tem autonomia, ela tem certeza no que ela fala. [...] E se você vir ela hoje, ela é uma criança totalmente diferente, ela tem autonomia, ela sabe falar o que ela quer, ela sempre foi uma criança muito respeitosa. Eu falei: “Respeito não significa falar não”. A gente

*ensina, tem que falar não. Mas a escola ajudou muito ela, porque ela veio muito machucada. E essa pandemia, você acha que ela entendia o que tava acontecendo? Não entendia. Colocaram ela dentro de uma aula remota e online e ficava aquilo. [...] Foi igual eu falei pra você, me surpreendeu [...]. E o contato, a facilidade pelo WhatsApp, sabe? Até hoje é assim, até hoje. Você chama, eles já respondem. E eu falo: “Meu Deus”. Eu falei pro meu marido, hoje 90% dos nossos problemas, ele é resolvido por causa da escola. Você acredita? Então quando ela não tá bem na escola, como a gente vai ficar bem? A cabeça fica assim. Se ela não tá se desenvolvendo, se ela não tá se dando bem na escola, o professor às vezes não tá dando certo. **Mas hoje, a escola, eu falo, pra mim, é a minha paz ali com ela, sabe?** (F1, negrito nosso)*

Na manifestação de **F1**, destacam-se a angústia sofrida no contexto familiar em decorrência de uma experiência anterior, em ensino remoto, a maior aproximação que ocorreu com a mudança para a escola (participante da pesquisa) e o decorrente desenvolvimento da criança desde então. **F1** menciona ainda as interações pessoais, possíveis com a facilidade de comunicação por meio do *WhatsApp* e quanto a modalidade da escola atual relativa ao ensino.

Outro enfoque que ressalta possíveis efeitos positivos da pandemia é apresentado por **F4**:

*Então a pandemia teve essa permissão divina pra nós nos unirmos, nós mostrarmos que somos simples seres humanos, que nós podemos estar juntos. [...] Então, **na verdade, a pandemia poderia unir a família não apenas no âmbito escolar, mas no âmbito familiar. E só uniu ainda mais os bons, os ruins continuaram a mesma coisa, os pais omissos no compromisso continuaram do mesmo jeito, não apoiaram os seus filhos.** Sentiram, na verdade, eu não vou falar um desgosto, não seria essa palavra o ideal, mas que os filhos estavam atrapalhando-os, porque eles não costumam ficar com os filhos. É uma hora por dia, chega do trabalho: “Pai, vamos brincar”. “Não. Eu tô cansado”. [...] Mas cansada de brincar com o seu filho, de dar atenção ao seu filho, significa que vocês nunca deram atenção, essa é a verdade. **Então poderia unir, sim, mais as crianças, mas a pandemia não auxiliou.** Poderia ser um meio, vamos falar, um meio de transporte pro coração e pra gente voltar a ter a atenção para o próximo, com irmãos, mas não, o recado de Deus infelizmente não chegou aos corações ruins, só chegaram aos bons. (F4, negrito nosso)*

F4 por meio de sua fala, faz uma crítica aos pais omissos. Para o participante, a pandemia aproximou sim mais os pais dos filhos, mas, aqueles que já eram próximos, aqueles, porém, que não se dedicavam, permaneceram com a mesma conduta.

Assim, **F4** utiliza a expressão: “poderia unir, sim, mais as crianças, mas a pandemia não auxiliou”. A esse respeito, Piaget (2002, p. 55) discorre sobre os modelos de famílias, com suas características, valores, experiências culturais e dinâmicas.

Discorre ainda sobre aspectos religiosos que a pandemia poderia ter impactado, mas, que segundo o participante, nem todas as pessoas se conscientizaram e mudaram suas atitudes. Para isso verbaliza: “Poderia ser um meio, vamos falar, um meio de transporte pro coração e pra gente voltar a ter a atenção para o próximo, com irmãos, mas não, o recado de Deus infelizmente não chegou aos corações ruins, só chegaram aos bons.”

Os relatos dos familiares **F5**, **F6** e **F8** chamam a atenção para a valorização do professor e da escola, diante de sua proximidade com a escola e dos obstáculos encontrados durante a pandemia.

*Sim. Participar mais, entender mais o que ela tá sentindo e tá passando. Porque não sabe, tadinha. Não sabe o que tá acontecendo (riso). É difícil, ela acha difícil, tudo é difícil. Eu falei: “Não é tudo difícil, você tem que entender”. Às vezes eu ficava meio assim, até eu, dava um branco em mim, aí eu olhava de novo, aí procurava no Google. Eu falei: “Nossa, uma liçãozinha tão simples, fácil”. É que a gente (vai passando). **Pra mim foi um pouco difícil. Porque faz anos, eu não lembrava da lição. Tadinha, olha, os professores merecem um Oscar. Deveriam homenagear os professores.*** (F5, negrito nosso)

*Sim. Eu acho que sim, porque na verdade, eu falo assim... claro, eu sempre dei muito valor na profissão professor, porque eu falo assim que hoje, qualquer profissão, você tem que passar por um professor, né? **E eu falo assim... mas a gente começou a dar mais valor, valor a tudo o que... eu falei: “gente, não é fácil pros professores”,** você imagina, tem 30, 15, 20 alunos que seja, dentro de uma classe, você imagina, né? E nós com um único, que seria o nosso filho, a gente entrou em parafuso. Eu, pelo menos. Porque eu falei assim: “meu Deus, você imagina ela com 20, com 30 alunos, sei lá quantos”, né? **Você tem que saber ensinar, saber ver cada situação, porque cada aluno é cada aluno, né?** E eu era o único aqui dentro de casa, eu ficava: “meu Deus”. **Às vezes eu era até áspera demais, sabe? Porque eu falava assim: “não, que não sei o quê”. E ele falava assim: “mãe, eu não quero você como minha professora”. Mas ele ficava bravo, ele falava assim: “mãe, calma, você tá exigindo demais de mim”. Mas a gente ficava querendo, sabe? Que aprendesse ali no segundo, e não é assim, né?*** (F6, negrito nosso)

Bastante, né. Bastante, porque até então, a gente tinha uma visão de escola, né, aí de repente a gente passa a ver a escola como, meu Deus, o que é que seria do mundo sem? Não tem como... não tem como. Falta, assim, coisas assim, o ir à escola. A primeira vez

*que falou, olha, as escolas vão abrir, nossa, a alegria deles de ir pra escola, não estava nem aí que ia de máscara, que mantivesse a distância, que não pudesse abraçar o coleguinha, mas tinha que ir à escola, né. Esse prazer de ir. E pra gente, assim, o prazer de ter esse convívio também com os professores, o debate, de tudo assim, era uma realidade nova, porque voltou assim, vamos primeiro um grupinho por semana, vamos, tal, mas gente, como que a escola é fundamental. **Não existe outra palavra, eu acho que é fundamental mesmo, porque em todas as áreas que você for fazer, e querendo ou não, só a escola te forma pra isso, pra tudo que você for seguir na vida, pra tudo que você quiser realizar, pra ter disciplina, pra ter conhecimento, é tudo a escola. Então, assim, nos aproximou de uma realidade que a gente... já acompanhava, né, por a gente nunca foi aqueles pais que não fazia parte, a gente sempre acompanhou, e reunião, e estar ali, sempre foi importante. Mas eu acho que... a valorizar mais... a valorizar mais a escola como um todo, o professor como um todo, e como que a gente, assim, acha que a gente ensina algumas coisas para o filho, a gente ensina coisas de vida, porque conhecimento mesmo do... vai no que a gente mora, olha, conhecimento de espaço pra eles, conhecimento de tudo, a gente não dá isso. Não adianta. Eu vou educar meu filho só em casa. Educação sim, porque educação é de berço, mas o conhecimento que a escola passa pra eles, não, a gente não é capaz de ensinar isso dentro de casa, não é. Eu falo assim, sem formação alguma, não sei se alguma professora, alguma pessoa conhecida... não, teria que... aqui em casa todo mundo é professor, a gente vai ensinar, vai dar tudo certo. Eu... eu não vejo essa visão, eu acho que mesmo sendo professora, o lugar dela ter conhecimento de disciplina, dessas coisas assim de matérias, é realmente importantíssimo na escola, porque a gente vai passar o básico, que é a educação, como se comportar nos lugares, como tratar as pessoas, mas conhecimento mesmo, nossa, a escola é muito assim, a gente sentiu muita falta, muita falta. (F8, negrito nosso)***

Assim, esses familiares revelam que perceberam as dificuldades que a criança apresentava para compreender a situação pandêmica, a falta de conhecimento e paciência para ajudar, sendo que os professores ensinam vários com suas dificuldades, individualidades e que durante a pandemia mostrou o valor do trabalho do professor (F6). Barros (2022, p. 123, aspas do autor) acrescenta que, além das funções profissionais e domésticas, o “ensino remoto nas residências acabou se tornando mais uma tarefa para as mulheres darem conta e se transformarem em ‘professoras’ para suprir as dificuldades escolares de seus filhos e filhas”. Essa postura corresponde à fala de F6.

De acordo com F5, encontrou dificuldade para auxiliar a criança com as atividades em virtude da distância temporal de quando estudava, e assim, pesquisava o conteúdo no Google.

F5 verbaliza sobre a valorização do professor (“os professores merecem um Oscar. Deveriam homenagear os professores”), conforme afirmado por Nóvoa (2022, p. 45), “sem professores, a nossa educação será muito mais pobre e limitada” e Passos (2023, p. 131), “o ensino remoto [...] resultou em reconhecimento e valorização da atividade docente”.

Dessa forma, todas as situações mencionadas pelos familiares condizem com o entendimento de Guizzo *et al.* (2020, p. 7) “os responsáveis precisaram mediar a relação entre professoras e crianças, reaprender conteúdos até então esquecidos.

Para **F8**, os familiares devem educar seus filhos, porém a escola é um lugar de construção de conhecimento, e esse período revelou o quanto a escola é fundamental e deve ser valorizada, pois, de acordo com suas palavras “em todas as áreas que você for fazer, e querendo ou não, só a escola te forma pra isso, pra tudo que você for seguir na vida, pra tudo que você quiser realizar, pra ter disciplina, pra ter conhecimento, é tudo a escola”.

Assim, as manifestações de **F6** e **F8**, correspondem à afirmação sobre “a função educacional dos pais [que] difere da função dos professores, mas se completam”. (MICOTTI, 1998, p. 1).

6.3.1.2 *O que dizem os familiares sobre como acompanharam os alunos durante as atividades não presenciais*

Sobre a proximidade dos familiares com a escola, os participantes **F2**, **F3**, **F7**, **F9**, **F10**, **F11** e **F12** afirmam, que acompanhavam as crianças na realização das atividades domiciliares.

A pandemia trouxe a necessidade de os familiares apoiarem os alunos, mostrou que o fato de estarem presentes seria fundamental para que a aprendizagem tivesse resultados satisfatórios.

No entendimento de Barros (2022, p. 110), a criança necessita da presença de um adulto para auxiliar em possíveis dificuldades com o uso de equipamentos tecnológicos ou com o conteúdo escolar, além de “se sentir segura ao ter uma pessoa responsável ao seu lado”. Acrescenta-se a isso o constatado por Sales (2021, p. 45), “a participação da família é notoriamente importante para o andamento das atividades remotas, principalmente para crianças não alfabetizadas”.

Partindo desse entendimento, Vial e Caparros-Mencacci (2007 *apud* Sarti, 2020, p. 310), apresenta a ideia de acompanhamento como “ligar-se no caminho a alguém, de quem se vira companheiro por um espaço de tempo” e ainda a ideia de “sustentação”. Para Sarti (2020, p. 311), o acompanhante assume o papel de educador, oferecendo “caminhos e soluções ao acompanhado, ajuda-o a problematizar as situações nas quais estão envolvidos juntos”.

Os participantes **F2**, **F3** e **F12**, destacam nas falas o envolvimento de toda a família na realização dessas atividades:

*Porque daí quando eu não conseguia, eu pedia pros meninos, aí no fim todo mundo se interagia ali com a lição. **A família toda. Às vezes eu pedia ajuda também. Todos ajudavam.** Sempre que eu precisava, eu pedia ajuda. (F2, negrito nosso)*

*Fez sim, **porque nós ficar mais perto dele.** Porque ele ficava na escola o período da tarde, ficava o dia todo dentro de casa e a gente fazia a lição que você mandava. Mas foi legal, a gente ficava mais perto, mais próximo dele. (F3, negrito nosso)*

*Sim, com certeza. **Porque era uma fase muito ruim, e o que eu acabei de falar, a gente tem que incentivar, porque o estudo é importante. Pelo fato dele estar na alfabetização, que prejudicou um pouco. Muitas crianças tiveram muita dificuldade.** Hoje, graças a Deus, ele tá bem, ele tá lendo, ele aprendeu, todos voltaram pra escola. **Mas eu acredito que sim. Fez muito, assim, aproximou muito. Tanto os pais, avós, porque muitas crianças ficavam com os avós pros pais trabalharem. Eu como tia, [...] na minha casa. Então, eu acredito que tenha sim feito essa parte da família ter contribuído bastante.** (F12, negrito nosso)*

Os familiares **F2**, **F3** e **F12** expressam que o envolvimento de toda a família ajudava com as atividades, pois ficavam próximos, dando apoio. A respeito desse envolvimento, no sentido de incentivar e auxiliar as crianças no desenvolvimento das atividades, Micotti (1998, p. 1) assinala que “responsabilidades da família e da escola interagem, porém, não se isolam”. Entende-se que escola e família, cada qual em seu papel, devem buscar por um objetivo comum a essas duas instituições, a educação.

É importante destacar que **F12**, faz uma observação a respeito dos envolvidos durante esse período: pais, avós, tios. Revela ainda que pelo fato de a criança estar na fase de alfabetização, em suas palavras, “prejudicou um pouco”.

A exposição de **F12**, ao destacar a alfabetização e o acompanhamento de um adulto durante essa fase do aprendizado, manifesta concordância com o Parecer 5/2020 do Conselho Nacional da Educação (CNE), quando ressalta que as crianças

nessa fase apresentam dificuldade para acompanhar as atividades e a necessidade da supervisão de um adulto.

As manifestações dos familiares revelam que eles buscaram incentivar, valorizar e se aproximar da vida escolar para que os filhos pudessem superar suas dificuldades, o que é comprovado na expressão “Hoje, graças a Deus, ele tá bem, ele tá lendo, ele aprendeu” (F12).

Nessa direção, conforme exposto por **F12**, os participantes **F9** e **F11** também expõem que participavam das atividades escolares e que o contexto pandêmico os fez se aproximarem ainda mais:

*Toda tarefa que ela tem de casa, eu a auxilio quando ela não sabe alguma coisa, **então eu sou bem presente**. E todos os dias, porque eu acho muito pouco, o conteúdo escolar da escola pública eu ainda acho que tá abaixo do esperado, vamos dizer. Então mesmo ela estando indo na escola, presencial, todos os dias eu dou uma tarefa a mais pra ela fazer (riso). Eu, por conta, passo tarefas pra ela tá fazendo em casa, então eu já sou bastante presente no ensino dela. **Na época da pandemia eu fui muito mais, mais ainda**. E por fim, acaba que eu ia aprendendo, relembando outras coisas (riso). Eu relembrei muita coisa. Então eu fiquei mais presente, lógico, eu fui bem mais presente, mas eu já sou presente. No dia a dia eu já sou presente nas tarefas dela, mas fiquei mais. Só que o que acontece? Eu tenho pouca paciência, o meu marido não tem nenhuma. (F9, negrito nosso)*

***Eu acho que sim. É que nós já somos do tipo de cobrar, então nós já tínhamos isso.** [...] Então assim, a gente fica muito em cima. Conforme... eu não falo totalmente correto, mas se ela fala errado a gente já corrige, o menino fala errado a gente corrige, a gente procura sempre estar em cima. **Então isso a gente já tinha, esse negócio de olhar para ela e fala-se: "olha, vamos fazer isso, vamos ter disciplina de estudar"**. Então ele já tem... os dois, por incrível que pareça, já tem esse negócio, não que a gente fica no pé, não fica, mas acho que como a gente já fica tentando corrigi-los frequentemente, então eles já têm aquela disciplina de tipo: "mãe, hoje eu tenho lição, vou fazer," "olha, mãe, eu não posso faltar hoje, já estou indo". Então ele já tem, os dois. **Eles acompanham, eles falam: "olha, mãe, hoje eu fiz isso, olha, você pode ver aqui. Poxa, eu errei nessa prova". Então eles têm isso.** (F11, negrito nosso)*

Assim, as verbalizações de **F9** e **F11**, revelam que o acompanhamento das tarefas escolares faz parte da rotina das famílias, tanto que **F11** expõe que seus filhos, acostumados com essa prática, com frequência trazem aos pais os acontecimentos das aulas na escola, suas tarefas, avaliações. Isso confirma o exposto por Hoffmann (2008, p. 33): “É compromisso dos pais acompanhar o processo vivido pelos filhos, dialogar com a escola, assumir o que lhes é de responsabilidade”.

É pertinente mencionar que para **F9**, além de auxiliar o aluno nas atividades propostas, a família complementa com outras do mesmo conteúdo, pois, para o participante, a escola pública oferece um conteúdo abaixo do esperado.

Segundo os participantes **F7** e **F10**, a pandemia não os aproximou da escola, pois consideram estar sempre presentes, acompanhar e se necessário, buscar o melhor ensino:

Eu não senti nada de diferente. Justamente pelo fato da gente ser bem presente nisso, então pra mim não mudou. Hoje é que mudou um pouco, porque como eu trabalho – assim, um pouco do particular meu –, como eu trabalho em outra cidade, eu saio muito cedo e chego muito tarde, mas eu sempre fui de levar o meu menino da escola, buscar, participar de reuniões. Sempre tô com ele, hoje não, que ele já fez a lição de casa, mas... que nem, ontem ele tava...antes de ontem (a foi na igreja) não deu nem tempo de fazer. Mas de fazer lição junto, ensinar, minha esposa também pega, ensina, lê as coisas, vê umas coisas junto. (F7, negrito nosso)

Não por causa da pandemia, mas eu sempre acompanhei a vida escolar dele. Eu não tive a presença da minha mãe, do meu pai em nenhuma reunião minha. Foi por isso que eu parei de estudar, porque não teve esse acompanhamento. Então, a minha mãe foi saber que eu parei de estudar depois de quase dois anos. Por quê? Porque não tinha acompanhamento. Então, tipo assim, eu tenho bastante elogio, [...] se meu filho tiver errado eu vou cobrar, se meu filho tiver certo eu vou cobrar do mesmo jeito, mas vou cobrar das pessoas que têm que tá do lado dele. [...] Se eu tiver que ir atrás de uma Secretária, se eu tiver que ir atrás de um juiz, de prefeitura, de qualquer tipo de coisa, eu vou atrás. Porque assim, se tiver prejudicando os meus filhos, ou qualquer outro tipo de criança, eu vou falar nesse sentido. (F10, negrito nosso)

Para **F7**, a família sempre esteve presente, não somente por conta da pandemia, procura dentro de sua rotina, auxiliar o aluno nas lições de casa e participar de atividades propostas pela escola, como reunião de pais.

Em consonância, **F10** chama a atenção da importância de a família estar próxima ao aluno, acompanhar as atividades escolares, pois, conforme exposto em sua experiência de vida, a falta desse apoio resultou em sua desistência em prosseguir com os estudos. Assim, o relato de **F10** vai ao encontro da afirmação de Micotti (1998, p. 2): “A atuação dos pais é fator importante para o desenvolvimento da pessoa”. Segundo o familiar, se necessário, procura orientar o filho e vai em busca do melhor para eles e de seus direitos em qualquer instituição.

As verbalizações dos familiares confirmam o exposto por Jolibert (1994, p. 130): “nem todos os pais participam da mesma maneira na escola e no sucesso escolar de

seus filhos; cabe a nós procurarmos entradas múltiplas que permitam que cada um encontre um lugar onde se sinta à vontade, envolvido, criativo, eficaz”.

Para Rocha, Priscila (2022, p. 34), a participação familiar é essencial para o processo educativo, “o aprendizado de valores sociais, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a manutenção da motivação para que a criança aprenda”.

Partindo de tais ponderações, pode-se dizer que a escola deve buscar aproximar os familiares do processo educativo dos alunos.

6.3.1.3 O que dizem os familiares sobre como está a relação da família com a escola desde o contexto pandêmico até os dias atuais

Como a coleta de dados ocorreu no período pós-pandêmico, os pais, ao participarem das entrevistas tomaram a iniciativa de comentar o ensino no período pós-pandêmico.

Quatro familiares (**F4, F6, F7 e F11**) mencionaram como foi a forma de se relacionar com a escola durante a pandemia e algumas dificuldades enfrentadas atualmente. Contraditoriamente, oito participantes (**F1, F2, F3, F5, F8, F9, F10 e F12**) expressam satisfação.

Os familiares participantes deste estudo descreveram verbalmente como foi a relação da família dos alunos com a escola durante a pandemia e como se encontra atualmente.

Seguem os relatos dos familiares que expressaram aspectos positivos da sua relação com a escola:

*E a direção, os funcionários, [...] eu não tenho que me queixar de nada. Nada, nada. Nossa, demais. E na verdade, eu me surpreendi [...]. Pra mim parecia que nós tava vivendo um sonho, menina. [...]. **Enfim, mas pra mim, olha, eu não tenho o que reclamar da escola, eles são superabertos pra tudo. E eu adoro, adoro ali** (riso). **Pra mim é ótima essa parceria** (riso). Viu, olha, a gente tem tanta liberdade [...]. A sociabilidade que você tem com o diretor, com a coordenadora ali na porta. Porque privado não é assim. Pra você conseguir falar, eles parecem rei. Se eu pudesse, eu mostrava esse mundo pra muitas mães. [...] O diretor falou: “O que vocês quiserem vocês podem vir aqui. Inclusive os alunos, eles têm total autonomia pra entrar na minha sala e fazer a reclamação que eles quiserem”. Então é melhor ser aberto e conversar, o que é certo é certo, não tá certo, vamos resolver [...]. Porque é igual eu falei, eu queria frisar o que eu sofri. E o que a minha filha vive hoje, apesar da pandemia que teve, foi uma coisa*

*sensacional o que a escola proporcionou, apenas pela tecnologia. Eu não tenho nem palavra, nossa. E ela também, ela é outra criança, é outra criança, sabe [...]. E a gente sabe e eu falo, nossa, se eu pudesse, se eu ganhasse um dinheiro, eu falava: “Mas o que vocês precisam pôr aqui? Vamos trocar os pisos. Não me interessa o prefeito, se é, se não é. Não, eu quero ajudar”. A gente tá aqui pra ajudar, pro melhor das crianças. Mas é igual eu falei pra você, a gente viveu os dois lados, a gente sabe. E se eu falar: “Tem que pôr mais, pôr menos”. Não, não tem. Mas eu não tenho nem palavras pra falar, tanto que eu nem apago aqui, igual eu falei pra você antes (riso). **Mas, enfim, nossa, eu só tenho que agradecer mesmo [...]. Eu queria gritar pra todo mundo a minha satisfação que eu tenho, sabe?** (F1, negrito nosso)*

*Sempre que eu precisava, eu **pedia ajuda e ajudavam**. Porque agora não tem mais a professora no WhatsApp. Quando a gente precisa, a gente fala com a professora. E estamos caminhando, graças a Deus ele também. (F2, negrito nosso)*

***Durante a pandemia quando a gente foi lá na escola, era bem recebido pela diretoria, os porteiros e tudo, as professoras. Era legal, era bem recebido, eu não tenho o que falar deles. Não, não tem o que falar. [...]** A gente não tem o que reclamar, mas de sugestão eu acho que a escola é super boa, não tem o que falar dessa escola, sabe? Ela é bem falada também. Elogiada. A gente acha a escola boa. **A escola é excelente. É bom a gente dar opinião. Mas eu acho que não tem nada, não tem reclamação nenhuma.** (F3, negrito nosso)*

***A direção não tem o que falar, reclamar não dele. Eles estão sendo atenciosos com ela, a entrada, dão a refeição. A diretoria, se tiver alguma reclamação, eles falam, passa pra professora. Até agora não teve nenhuma reclamação dela, graças a Deus. É. O diretor tá sempre por lá, qualquer dúvida.** (F5, negrito nosso)*

As manifestações dos familiares **F1**, **F2**, **F3** e **F5** revelam satisfação na relação estabelecida com a escola, a respeito do atendimento realizado pela escola durante o ensino não presencial e da atenção individualizada aos alunos, conforme mencionado por **F5**.

Para **F1**, a escola está sempre aberta aos pais e alunos, diferentemente de sua experiência anterior, e destaca que, se estivesse ao seu alcance, contribuiria para uma melhoria na estrutura da escola, não se importando com questões políticas.

Em consonância, **F2** revela que sempre que necessário, tem o auxílio da escola e abertura para falar com os professores. Expressa ainda, mesmo que de maneira implícita, que, família e escola estão “caminhando” juntas e que o aluno também.

As falas dos participantes aproximam-se das palavras de Rocha (2022, p. 35), pois, para a autora, a união entre escola e familiares pode promover uma

aprendizagem significativa dos alunos, considerando que as crianças pequenas necessitam dos adultos para auxiliar nas atividades. Dessa forma, segundo a autora, a escola tem o dever de dar todo o suporte necessário aos familiares.

Para **F3** e **F5** a escola estava sempre aberta ao diálogo, dando atenção aos familiares e fazendo com que se sintam acolhidos. **F3** verbaliza ainda a respeito do trabalho de qualidade que é oferecido pela escola: “Ela é bem falada também. Elogiada. A gente acha a escola boa. A escola é excelente.”

A ênfase dada à importância da cooperação no ensino não presencial está presente nas falas de **F8**, **F9**, **F10** e **F12**.

Olha, eu acredito que foi muito bacana, assim, a gente... o que dava pra ter de contato, quando eles mandavam, olha, chegou material, entrega dos materiais nesse tal dia, quando a gente ia pra buscar, e tudo. Então assim, sempre, era sorrir com os olhos, né, porque estávamos todos com máscara, toda vez que a gente ia buscar, mas a gente se sentia acolhido de alguma forma, porque assim, a gente conseguia ver que o atendimento que era passado era como se eles olhassem pra gente assim, não é o que a gente quer, entendeu? Mas tá sendo o que a gente tá podendo. Então, tá tudo bem, vai ficar tudo bem, porque era uma forma de olhar assim, vai passar, vai passar. E a gente, sem ter contato físico, sem ter um abraço, sem ter uma conversa, porque era tudo muito, assim, automático, porque não podia ter também, era uma forma da gente olhar assim, e pelo olhar a gente perceber, vai dar certo, calma, respira mais um pouquinho que vai dar certo, a gente vai conseguir chegar lá. Então, assim, eu não tenho momento nenhum que reclamar dessa parte do atendimento, do acolhimento, eu entendo super que foi feito exatamente o que dava pra ser feito, né. De momento, obviamente que o professor, ele sempre quer estar ali por perto, ele quer passar o conteúdo, ele quer da melhor forma possível. E eu acredito que com as ferramentas que tinham, foi feito o que dava pra ser feito de melhor. A professora sempre muito atenciosa, mandava mensagem, ela perguntava, manda um beijinho, a hora que ela escutava o áudio da professora mandando beijinho, aquilo acalmava o coração, aquilo dava, sabe? E ela respondia, tinha esse poder de responder, mandar também pra professora. Então, aquilo pra gente, de uma certa forma, era um abraço, sem contato. Eu acho que, principalmente depois de tudo que passou, a escola se tornou algo que, nossa, não tem comparação, né? Faz falta, muita. E necessário, demais. E assim, a **relação que a gente tem com a escola, o apoio, o acolhimento, até agora nesse momento que, olha, tá com dificuldades, tá com... olha, então a gente vai optar por fazer assim, a gente vai optar por... vamos colocar no reforço, vamos trabalhar juntos.** [...] Então, assim, pra mim a escola, com a gente foi fundamental, tanto mesmo afastado na pandemia, igual eu falei, eles fizeram tudo que estava à disposição pra ser feito, tudo que dava pra ser feito, de momento. A gente fez também o que a gente conseguia fazer, mesmo sem experiência, mesmo sem nada. Foi o que a gente conseguiu também entregar, eu acredito que

essa é a palavra. A gente entregou o que dava também. Mas a escola e a família é algo assim, primordial. É um trabalho muito em conjunto, porque se um lado só puxa a corda, o outro fica totalmente bambo, não adianta. Então, tem que todo mundo puxar pro mesmo rumo pra ter um resultado. (F8, negrito nosso)

*Nessa parte, foi a parte da minha cunhada, que teve todo o contato do WhatsApp com a professora. Ela foi lá retirar e, em todo momento, ela falou **que a professora deu todo o auxílio. Ela mandava, às vezes, algumas questões, ela respondia. No fato de retirar os blocos, as matérias, tinha os dias certo pra retirar. Ela foi, tudo bem atendido. Então, essa parte, eu acho que não teve problema. [...]** Com a família... Acho que a pandemia não foi, assim, um momento bom pra ninguém. Principalmente pros professores, coordenadores, diretores. A escola em si. Pra família, pras crianças, principalmente. Então, eu acredito que foi um momento difícil e muitas crianças, [...] tiveram dificuldades depois que voltou, mas a escola acredito que fez o possível. Estão fazendo, estão tentando ver... conseguir que as crianças continuem se esforçando, dando as aulas. Recuperar o tempo perdido, exatamente. Mas foi uma fase que hoje, graças a Deus, passou. **E que os professores estão aí, e acredito que a escola também, em meio de alguma dificuldade, vai estar lá pra estar tirando... dando apoio, falando em relação professor, diretor. Mas, graças a Deus, tudo vai voltando ao normal. Mas eu acredito que teve a participação muito boa aí, tanto da escola, quanto os pais e a família.*** (F12, negrito nosso)

Essas manifestações mostram a relevância da continuidade da ligação estabelecida, compartilhando suas experiências, como **F8** menciona por meio da expressão “sorrir com os olhos, né, porque estávamos todos com máscara, toda vez que a gente ia buscar, mas a gente se sentia acolhido de alguma forma”.

Percebe-se em sua verbalização que a escola expressava confiança, que tudo era passageiro: “sem ter contato físico, sem ter um abraço, sem ter uma conversa, [...] vai dar certo, calma, respira mais um pouquinho que vai dar certo, a gente vai conseguir chegar lá.” Revela ainda que durante o atendimento era possível perceber que aquela forma de se relacionar não era como gostariam, mas, como era possível, com as ferramentas disponíveis e que tudo foi realizado da melhor forma.

O familiar chama a atenção sobre a forma afetuosa da professora em relação à aluna: “A professora sempre muito atenciosa, mandava mensagem, ela perguntava, manda um beijinho, a hora que ela escutava o áudio da professora mandando beijinho, aquilo acalmava o coração” (**F8**).

No que se refere à afetividade, Rocha (2022, p. 59) esclarece que pode ser compreendida como a “energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a

operar, influenciando na velocidade em que se constrói o conhecimento, pois, quando se sentem seguras, aprendem com mais facilidade”.

Para **F8**, houve a continuidade dessa relação após o retorno das atividades presenciais e diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno. Em sua fala, destaca: “mas a escola e a família é algo assim, primordial. É um trabalho muito em conjunto, porque se um lado só puxa a corda, o outro fica totalmente bambo, não adianta”.

Esse mesmo posicionamento de confiança no trabalho da escola em conjunto com as famílias diante de possíveis dificuldades dos alunos é apresentada também por **F12**, pois este verbaliza acreditar que muitas crianças terão dificuldades, mesmo a escola tendo feito o possível. Menciona ainda que atualmente, a escola tem oferecido aulas para oportunizar os alunos a superarem as dificuldades no aprendizado dos conteúdos.

Para **F12**, sempre que surgia alguma dúvida em relação às atividades era possível contar com o auxílio da professora auxiliava e esse trabalho em conjunto com a escola foi bom.

É possível observar que as falas de **F8** e **F9** apresentam-se em concordância com Fettermann; Tamariz (2022, p. 9): “hoje, ainda mais do que antes, as famílias se tornaram peças-chave no processo de ensino e aprendizagem de seus filhos”.

As falas dos participantes corroboram ainda com o mencionado por Oliveira (2022, p. 103) ao defender que “a família em conjunto com a escola é um elo importante para o processo de aprendizagem e formação dos alunos”.

As falas de **F8** e **F12** aproximam-se das falas de **F9** e **F10** ao expressarem satisfação com o trabalho da equipe escolar e do trabalho colaborativo com as famílias.

Eu não tive problema nenhum. Porque um bom tempo a escola também ficou parada. E eu só tinha contato mesmo com a escola quando eu ia buscar os blocos e devolver os blocos. Eu não tive problema nenhum. Tinha muito medo e incerteza do que ia acontecer. Eu vou ser sincera, eu não tenho do que reclamar da escola. Eu nunca precisei, então eu não posso te dizer como seria (riso). Então, olha, continua presente aí e a parceria a escola também. Pra mim não tem erro a escola. Tá tudo tranquilo, pra mim. Eu não sei por aí como tá, mas pra mim tá de boa. (F9, negrito nosso)

Eu nunca tive problema. Sempre, nunca tive assim, nenhum tipo de atrito, eu tive sim no ano passado, [...] eu tive bastante problema. Mas

assim, direção na pandemia, sobre os alunos, sobre as crianças. Não, eu não tive nenhum problema, graças a Deus. Mas eu acho que assim, a parceria da escola não tem como se negar. Eu acho que eu vejo muitas mães que não vai em reunião, que não vai nesses tipo... eu sei que às vezes a gente não tempo, porque eu também não sou perfeita, teve reunião que eu não consegui ir. Mas a gente não conseguir ir é uma coisa, agora a gente não ir por não ir mesmo, é diferente. (F10, negrito nosso)

Nas manifestações acima descritas, possível perceber satisfação em relação à escola e a importância dada entre a parceria estabelecida entre escola e família. Assim, corroboram com Dubet *apud* Nóvoa (2022, p. 41): “é tão importante a colaboração entre a escola e as famílias, porque são realidades distintas e ganham, uma e outra com essa complementaridade”.

Convém destacar que os participantes **F1**, **F9** e **F10** expõem em suas falas a ideia de uma relação de parceria com a escola. De acordo com o dicionário *Priberam*, *parceria* define-se como “relação de colaboração entre pessoas ou entidades com vista à realização de um objetivo comum”²⁶. Entende-se, assim, que para esses familiares ambas as instituições aspiravam a um propósito, no caso, a continuidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Em discordância com as verbalizações já apresentadas até o momento pelos participantes, **F4**, **F6**, **F7** e **F11**, de modo geral, demonstram insatisfação no tocante à relação estabelecida entre família e escola.

Vale destacar a percepção de alguns familiares participantes deste estudo que atribuem ao diretor o papel de único responsável por toda a escola. Vejamos em que consistem suas verbalizações:

Um relacionamento muito simples, não no sentido humilde, mas no sentido frio, no sentido cru, no sentido: “Eu tô fazendo a minha parte aqui, você faz a sua aí”. Não teve. Como eu disse também, poderia ter uma interrelação maior. Até quando eu falei: “Poderia levar três, quatro alunos por dia”. Por que não levar o pai e a mãe também no momento? Falar: “Você tá de folga?”. “Tô”. “Você não pode vir acompanhar o seu filho? Vamos fazer uma união aqui de quatro famílias só com a professora”. “Vamos”. Mas foi um relacionamento muito frio. Então poderia ser dado maior abertura pra que nós déssemos as mãos e fizéssemos algo melhor. O trabalho vem sendo bem-feito? Vem. Mas poderia ser muito melhor. (F4, negrito nosso)

²⁶ Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/parceria>. Acesso em 9 jul. 2024.

A comunicação de **F4** vem contrastar com a fala de **F1**, descrita anteriormente, ao mencionar que houve um “relacionamento muito simples, não no sentido humilde, mas no sentido frio, no sentido cru”. Assim, compreende-se que o familiar não se sentiu acolhido, que a escola poderia ser mais aberta e ter oferecido um trabalho melhor.

Nessa mesma direção, **F6** e **F7** mencionam mudanças na forma de se relacionar com a escola (durante o ensino não presencial e atualmente), como pode ser visto na descrição das comunicações:

Então, em relação a isso também eu não tive problema não. É, tem coisas que mudam, porque ainda continua, sabe? Tipo, tem coisas que... igual o cardápio, a gente tem pelo WhatsApp. Algum anúncio que vai ter, tal, mas aquela coisa de: ah, se a gente precisar falar com o diretor, precisar falar com o professor, não é a mesma coisa, tipo assim, tava mais fácil, no caso, né? Porque tá o WhatsApp, professora. Tem vezes que não dá pra... tipo assim, eu preciso falar com a professora às vezes. A gente tem o caderno, tudo, tal, só que a gente às vezes precisa de mais coisa, sei lá. E não pode, né? Não pode. Ou você marca com o professor um horário diferente e tal. Porque também, se todo mundo for querer falar com o professor na hora de saída, tá lascado. É, tava melhor. Porque, queira ou não, se você tem alguma dúvida, se você precisa falar com a direção ou o professor, tinha ali o WhatsApp, né? Só que agora é diferente. E outra, direção mudou também, né? Então, tem várias coisas também que aconteceu. Agora, depois da volta, né? Tem algumas coisas que deveriam ser mudado ali, tal, mas aí é coisas da... entendeu? Eu acho que não sei se da direção, ou com quem que fala em relação a isso, mas tem pontinhos que deveriam ser mudados, né? Na minha opinião, no caso. (F6, negrito nosso)

*Ah, não foi muito fácil, não. Principalmente pela falta de recurso da escola, porque nenhuma escola municipal aqui de Rio Claro tem todos os recursos necessários, municipal. Talvez uma outra, mas... que tenha algum recurso, mas por força da própria direção, não porque vem uma diretriz. **Foi um pouco dificultoso nisso. Porque tinha que marcar horário, tinha que ficar ligando, raramente conseguia resolver alguma coisa.** A gente foi levando como dava na verdade, essa relação. Ah, não foi tão fácil, não, porque tinha que marcar horário, às vezes tinha um dia ou outro disponível na semana. [...] Olha, **no período em que havia o ensino remoto, a gente tinha um contato mais direto com o professor, mais direto. Só que a gente via que o professor também ficava muito sobrecarregado, então a gente evitava muita coisa.** Depois que já passou esse tempo, voltou o ensino normal, vamos dizer, nas escolas, como eu falei, **tá um pouco restrito isso aí, a gente já não tem aquele contato direto com o professor.** E isso vai muito... eu sei que existe uma diretriz que vem pra escola, sobre o que fazer, como fazer, e quando fazer. **Só que existe muito bom senso também, e isso muda muito em relação com quem dirige a instituição. Eu senti um pouco afastamento aqui por causa disso, por causa do modo como é***

*feito essa direção por parte de quem comanda a escola. Que é um pouco mais restritivo. Em outros lugares eu já vi que é um pouco mais fácil, aqui pelo que eu vejo é um pouco mais preto no branco. Sabe, é um pouco mais preto no branco, e tem que usar um pouco mais de bom senso. Atualmente, hoje, na época que era remoto, a gente tinha um contato realmente direto. Claro, se pulava etapas, se pulava hierarquias. Hoje, já não tem como fazer isso. [...] E conforme é a formação do professor, e com as diretrizes que vem, **às vezes o professor pode ser excelente, mas ele tem que seguir as regras, e essas regras nem sempre são muito válidas e são vantajosas pros alunos. Isso eu acredito que é uma tendência sem volta, se não partir da gente, das famílias, não vai mudar muito a situação, não. Isso é o que eu sinto, isso é o que eu tô enxergando hoje, e enxergando que vai piorar daqui um tempo, cada vez mais. Porque não dá autonomia pros professores.*** (F7, negrito nosso)

Para **F6** e **F7**, a comunicação que havia anteriormente com os professores e direção passou por mudanças, que alguns outros pontos é necessário mudanças.

O participante **F7**, em seu relato, menciona a respeito da falta de recurso da escola, ou melhor, que nenhuma escola municipal tem recursos necessários; revela ainda ter percebido o quanto o professor estava sobrecarregado durante as atividades remotas e que atualmente o acesso dos familiares ao professor está restrito.

F7 afirma que alguns professores são excelentes e compreende a existência de regras a serem seguidas, mas tem uma perspectiva negativa, já que, de acordo com sua expressão, “não dá autonomia pros professores”.

A esse respeito **F7** menciona que a comunicação entre direção/professores e os familiares em outros lugares (escolas) é mais fácil e que a tendência é regredir, como pode ser observado: “isso é o que eu tô enxergando hoje, e enxergando que vai piorar daqui um tempo”. **F7** acredita que essas reivindicações por mudanças positivas devem partir das famílias.

Nesse mesmo sentido, **F11** verbaliza que a escola pública deveria oferecer um ensino de qualidade, assim como as escolas particulares, e faz uma comparação com as universidades públicas e privadas. Apresenta descontentamento, conforme descrição:

*Se eu não me engano eu acho que era só professora que eu tinha contato, agora a escola... não lembro da escola, era só professora mesmo. **A professora sempre estava mandando mensagem, acho que a gente perguntava uma coisa ou outra, sempre estava respondendo, sempre disposta a responder, explicava às vezes que não entregava uma matéria, que atrasava, [...].** Aí dava umas atrasadas e tudo mais. Então com as professoras foi bem mais tranquilo. Nisso, **a única coisa boa que aconteceu da pandemia, foi***

*a aproximação da escola com os pais, porque em conjunto a gente teve assim um desenvolvimento legal, eu entendo assim que a culpa em nenhum momento foi do professor e nem dos pais, o município ele está preso ainda, você consegue ver uma diferença absurda, ok, eu não posso querer comparar o município com a escola particular, mas por que não? Em uma faculdade, qual é a melhor? A pública ou é uma particular? É a pública, o sonho de todo mundo é uma pública. E por que não uma escola boa poderia ser uma pública? [...] Porque eles estão em uma grade que não evolui, eles não evoluem. E a aproximação dos pais... até que depois o primeiro ano que foi o ano passado que voltou da pandemia. Foi bom ainda, a gente conseguia ainda ter aquela aproximação com os professores, ok, não dá pra mim sentar lá na sala ficar falando e falando com a professora da minha... "queria saber tudo da minha filha," mas ter uma aproximação um pouquinho melhor. Eu sei que tem pais que abusa no WhatsApp, imagina, madrugada mandando pro professor. Eu imagino. **Mas poderia ter alguma coisa que a gente conseguisse se aproximar um pouco mais, para em conjunto desenvolver as crianças.** E sobre trazer, a escola ser mais próxima, ela é muito rude, a escola é muito rude. (F11, negrito nosso)*

Ressalta-se, na resposta de **F11**, que, durante o ensino não presencial, havia um contato direto com a professora e esclarece sua opinião a respeito do contato com a escola por meio da expressão “a única coisa boa que aconteceu da pandemia, foi a aproximação da escola com os pais, porque em conjunto a gente teve assim um desenvolvimento legal”.

Percebe-se em sua fala a valorização dada pelo familiar em relação ao trabalho da família com a escola, que, quando realizado em colaboração, resulta no sucesso do desenvolvimento do processo do ensino e aprendizagem do aluno em concordância com Mainente (2022, p. 85), que considera uma conquista o estreitamento da relação entre familiares e professores.

Em outra manifestação, **F11** focaliza a necessidade de uma abertura maior da direção da escola em atender, ouvir, compreender os familiares, em busca de melhorias para a escola, pois, para o participante, não há esse acesso.

Para F11, a escola pública deveria ser tão boa quanto a escola particular, e destaca que a escola pública deveria proporcionar um ensino de excelência, assim, como as universidades públicas.

6.3.1.4 A aproximação da família com a escola segundo a equipe gestora

A seguir, apresentamos as falas dos participantes gestores, que revelam suas concepções a respeito das relações entre familiares e a instituição escolar durante e após a pandemia. Dessa forma, os participantes **G1**, **G2** e **G3** assim se manifestam:

*Então, foi o que eu falei, eu chego em 2021, enquanto gestão, e a gente percebe pais muito revoltados. Porque era uma escola que tinha uma característica específica e que também houve uma troca de gestão, aí seria a segunda gestão a ser passada ali num prazo curto de tempo. E era uma escola onde os pais tinham uma entrada muito direta na escola e aí, de repente, se dá só por um e-mail, então existia uma revolta ali. Eles pensam: “Vocês fecharam a porta pra gente de vez”. E era difícil, porque eu falei, junto com isso tinha aqueles que não acreditam que todo aquele cuidado era necessário, afinal de contas nem existe o Covid. Então você tinha que tentar administrar tudo isso, chamando esse pai pra conversar, essa família pra conversar, situando-a de que: “Olha, é perigoso, mas a gente tá...”. Então tinha o inseguro, quantos pais a gente recebeu lá chorando: “Eu não vou mandar. Eu não vou mandar, porque eu tô com medo. Porque eu tenho uma mãe idosa que mora com a gente, que fica com ele”. Então a gente mostrava: “Olha a estrutura que tá. Você tá vendo? Olha, tem máscara”. “Mas e se ele perder a máscara?”. “Temos outra máscara aqui, mãe”. **Então dando essa segurança. E o WhatsApp também foi uma ferramenta muito importante, porque a gente mandava muito as coisas pra eles lá, pros pais, de orientação. Então eles começaram eu acho que a perceber que aos poucos as coisas iam se encaixando. Depois, em 2022, quando daí o retorno é de 100%, a gente optou, a nossa gestão optou, por não tirar a ferramenta de WhatsApp, a gente fez uma migração. Então os professores, não teria como ter o contato direto com o professor mais de WhatsApp, porque agora ele tava ali com todos os alunos na sala de aula, ele não tinha mais um tempo que ele podia dedicar a responder mensagem. E aí a gente passou o WhatsApp só institucional pra unidade, que inclusive era eu que cuidava, e ali a gente estabeleceu uma relação muito respeitosa. Claro, isso a gente pensa, sempre vai ter nuance, sempre, o tempo todo, mas foi uma ferramenta que aproximou muito, manteve os pais próximos eu acho que da unidade.** (G1, negrito nosso)*

Verifica-se por meio do relato de **G1**, que a equipe gestora da escola onde nosso estudo é realizado buscou utilizar ferramentas, como por exemplo o *WhatsApp*, para adequar as necessidades dos familiares daquela unidade escolar e dar maior abertura e proximidade com as famílias. Essa afirmação vai ao encontro das ideias de Santos (2023, p. 90) ao afirmar que foi necessário diminuir o distanciamento entre essa escola remota e a aprendizagem.

A fala de **G1** corrobora com Fettermann; Tamariz (2022, p. 9), ao mencionar que, apesar da dificuldade durante a crise pandêmica, tornou-se essencial a adequação da

rotina profissional e familiar e de os familiares aprenderem sobre tecnologias ou utilizarem seu conhecimento para acompanharem a educação das crianças.

Expósito e Marsollier (2020, p. 3), também comentam que as ferramentas tecnológicas durante a pandemia, utilizadas para facilitar a comunicação entre professores e alunos, tornaram-se um recurso valorizado.

Concomitante a essas afirmações, Machado (2020, p. 58) afirma que, durante o período pandêmico, foi possível observar “iniciativas e esforços para que a educação continue se desenvolvendo por meio das tecnologias”.

Desse modo, de acordo com **G1**, no momento do retorno presencial, a ferramenta *WhatsApp* ficou delimitada aos gestores da escola, pois nesse momento o trabalho dos professores era dedicado ao atendimento de alunos.

Por meio de sua fala, percebe-se que há momentos de escuta aos pais, em que alguns relatavam não acreditar na existência do vírus, outros, com receio, não desejavam o retorno presencial. Nesse mesmo sentido, ao falar da relação e proximidade com as famílias, **G2** expressa que houve mudanças, conforme descrição de sua comunicação:

Durante, eu acho que a gente conseguiu se aproximar bem das famílias, principalmente porque a gente tinha esse olhar empático com toda a situação deles. Pós-pandemia, que seria hoje, eu não vou poder te dizer com muita propriedade, mas hoje algumas diretrizes... Até o ano passado, porque se for pegar desse ano, mudou muita coisa, tá? Mudou. Por exemplo, a afinidade que os professores têm com os pais hoje é menor, mas não é menor porque os professores se distanciaram, mas porque os professores foram obrigados a se distanciar. Pós-pandemia, o ano passado, os professores tinham muita afinidade, conseguiam fazer trocas diretas com os pais. Mesmo na porta, pequenas trocas que eles conseguiam se aproximar. Hoje, esses professores não têm tanta proximidade com esses pais, porque eles não podem conversar com esses pais na porta. (G2, negrito nosso)

A fala de **G2**, aproxima-se de **G1** ao mencionar que durante a pandemia, foi possível aproximar mais as famílias da escola. Porém, para **G2**, “a afinidade que os professores têm com os pais hoje é menor, mas não é menor porque os professores se distanciaram, mas porque os professores foram obrigados a se distanciar”, o que vai ao encontro das pontuações feitas por **F4**, **F6**, **F7** e **F11**. A expressão de **G2** a respeito da forma com que a escola se relaciona atualmente com os familiares se opõe às concepções de Piaget (2002, p. 57) sobre a importância da relação entre pais e familiares que resulta, segundo o autor, em “ajuda recíproca”.

A verbalização do participante **G3** apresenta-se a seguir:

Durante a pandemia foi muito difícil e ainda continua na verdade, eu acho que as pessoas se tornaram muito intolerantes durante a pandemia. E essa coisa do ficar em casa, né? E isso se estende pra pós pandemia. E a gente percebe também que as crianças estão trazendo algumas questões psicológicas e emocionais que vêm desse período em que todo mundo ficou trancado. E que tão esbarrando na escola e acabam atrapalhando o desenvolvimento, elas acabam esbarrando no desenvolvimento das crianças, né? Por isso a escola tem realizado um acompanhamento muito próximo com as famílias, de muitas reuniões com esses familiares e chamar os pais aqui, de conversar, né? De verificar o quê que a escola pode contribuir ou o quê que a rede de proteção pode contribuir. Se pode realizar encaminhamentos, pra onde? Como que a gente vai ver essa criança. Então assim, aqui a gente tem tido muito esse olhar muito direcionado pra olhar pra essas necessidades todas das crianças e ver o quê que a gente pode melhorar. O que pra nós, até conversando com os professores essa semana, a gente percebe que tem, sim, surtido efeito, tanto na questão de disciplina, quanto de aprendizagem. Tudo isso tem surtido efeito. Mas é um trabalho muito árduo, às vezes a gente chega a fazer aí 20, 30 reuniões por mês com pais de alunos. Porque também eles ficaram muito abandonados durante um tempo. Assim por mais que a gente estava fazendo o ensino remoto e tal, mas todo esse outro aparato ficou abandonado. (G3, negrito nosso)

G3 ressalta que a pandemia ocasionou questões psicológicas e emocionais nas crianças e nas pessoas, e que a escola apresenta um relacionamento próximo com as famílias, sendo ela resultante no desenvolvimento da aprendizagem e disciplina na escola. Esse posicionamento é apresentado por Piaget (2002, p. 50) ao mencionar que a ligação entre escola e familiares resulta em ajuda para ambas as partes, em que escola e família tendem a obter resultados positivos, e, segundo o autor, essa proximidade pode resultar em uma divisão das responsabilidades.

Em consonância, Oliveira (2022, p. 110) defende que o contexto pandêmico “acumulou desafios, mas apresentou novas possibilidades de atuação, de relações colaborativas e de aprendizado”.

6.3.2 Recursos didáticos utilizados durante o ensino remoto

Ao analisar as manifestações verbais de familiares, professores e equipe gestora a respeito dos recursos didáticos que foram utilizados durante o período pandêmico, observa-se a ocorrência de opiniões divergentes.

6.3.2.1 O que dizem os familiares sobre os recursos didáticos utilizados

Percebe-se, pelas exposições verbais, que a maior parte dos familiares mostrou-se em concordância com as formas de ensinar propostas pela escola, mas, outros, diferentemente, acreditam que os professores, por intermédio das atividades, poderiam ter exigido mais dos alunos, sendo o conteúdo abaixo do esperado.

No que diz respeito aos recursos utilizados, oito familiares (**F1, F2, F3, F5, F6, F7, F8 e F12**) pronunciaram-se positivamente; porém, os familiares **F3, F5 e F6** mencionaram que tiveram dificuldade em auxiliar as crianças; **F8** destaca a falta do professor para auxiliar o aluno e **F7** destaca a falta de preparo das instituições públicas frente à situação vivenciada. Ainda, quatro familiares (**F4, F9, F10 e F11**) demonstraram, por meio de suas falas, insatisfação em relação às propostas de atividades oferecidas pela escola.

A seguir, apresentamos as falas dos familiares dos alunos em manifestações favoráveis, referentes ao assunto em pauta:

*E eu me surpreendi muito, com o conteúdo, com o desenvolvimento. Sabe? O cronograma que foi da criança, o que foi passado, apesar que tava distante. **Eu não tenho o que me queixar, eu tenho até dó de apagar o WhatsApp aqui, você acredita? De quando eu conversava [...]. As mensagens, os vídeos. Porque eu falo, foi tão bom, foi, nossa, uma verdadeira benção na nossa vida, você não faz ideia. Aí eu falo, como que a humanização, a segurança de um profissional, ameniza tudo o que a gente tava vivendo ali, o mundo tava vivendo.** Olha, eu achei muito bacana, porque vem o que é aquele necessário pra fazer, não fica aquele monte de coisa e a criança fica com aquilo: “Eu vou ter que fazer tudo isso?”. Mas pra mim e pra ela, nossa, **foi excelente tudo, o modo como conduziu a escola. Então o conteúdo, como vinha separado, a gente achava ótimo, porque não acumulava nada, aquela responsabilidade muito ferrenha em cima da criança.** E ela se desenvolveu bem, viu? Ela se sentiu extremamente importante. Então eu falo, pra mim foi ótimo. (F1, negrito nosso).*

*Eu achei bom, foi importante pras crianças, pelo menos não ficavam parado, sem aprender nada. Eu achei que foi muito bom. Não tinha muito o que fazer, então pelo menos eles **estavam aprendendo** alguma coisa. Era bem organizadinho. Eu achei legal também. **Eu achei que foi bom sim**, era legal. Também tirava dúvida pros menino, alguma coisa que eles ajudavam também. (F2, negrito nosso).*

*Eu achei válido. Mesmo assim, não podendo ter a tecnologia de estar fazendo aula de videoconferência através do computador, porque muitas famílias nem têm, não tinham essas oportunidades. **Mas achei***

*válido, tanto os blocos, fazendo os vídeos, porque as crianças não deixou de interagir, de ler um livro, de estar indo lá e falar: "não, olha, tem a tarefa, a professora mandou isso", o WhatsApp. Então, eu achei super válido, **achei que valeu a pena, devido às circunstâncias**, e das crianças estar ali, os pais estar sentando do lado, um tio, um avô, podendo ajudar pra não ficar totalmente parado. Então, **eu achei super válido, porque a criança tava seguindo um conteúdo, seguindo a matéria**, tinha o português, depois a matemática. Então, eu achei válido. Tinha o de educação física, que mandava. O dia do livro, da leitura. Que eu acho muito importante, que a criança tem que estar sempre lendo, treinando, pra desenvolver a aprendizagem, quanto mais ler. (F12, negrito nosso).*

Percebe-se por meio da fala de **F1**, que o participante se surpreendeu com o material, conteúdo, mensagens, vídeos e caracteriza como excelente a forma conduzida pela escola na organização dos blocos de atividades. Destaca a respeito da humanização, da segurança passada pelo professor, amenizando o que a criança vivenciava naquele contexto e fazendo com que se sentisse importante.

F2 em concordância com **F12**, salientam que os recursos utilizados foram significativos para que as crianças continuassem aprendendo os conteúdos escolares, tendo como apoio os familiares.

Para **F3**, as atividades enviadas pela escola foram positivas, porém, faz uma observação importante a respeito da falta de conhecimento de alguns pais para auxiliar a criança em casa e da responsabilidade da família na educação dos filhos, como podemos observar abaixo, além das falas de **F5** e **F6**:

*Então, eu gostei bastante, porque sentava na mesa com ele e parecia que eu tinha voltado no segundo ano também. **Foi legal, foi bastante aproveitado**. Não tinha outro jeito. Tem até hoje uns vídeos aí guardados, que eu guardei. **Só que tinha mãe que ficava perdida, que não tinha conhecimento e depois ficava me perguntando como que eu tinha feito, que ela não fez nada. Então é difícil**. Então o pouco que a gente ensinava pra ele já era bom pra ele, ajuda bastante. Então, vocês fizeram o possível, fez o que deu pra fazer. **Os pais pensam que a educação é só apenas na escola, mas também faz dentro de casa. É dentro de casa, também**. Ele não vai se comportar bem na escola se não ensinar em casa. De zero a 10, eu tô dando nota 10. Porque **esses conteúdos que vocês mandaram foi dividido em etapas** [...] era bom, porque eu trabalho o dia a todo, a minha esposa ficava cuidando da casa e nós tínhamos mais tempo era à noite mesmo. E aí por etapa era melhor, porque dava pra tentar ensinar ele. E ensinamos, o que nós pudemos fazer, nós fizemos. **Mas foi nota 10**. (F3, negrito nosso).*

Eu achei que deu pra ela ter uma noção, entender um pouco o que estava pedindo, juntar as sílabas, juntas as letras, fazer atividade. É uma boa pra ela não esquecer o que a escola pede, que é o

aprendizado. **A criança tem que brincar, tem que aprender.** Agora hoje, [...] ela tá muito focada na lição. “Eu não tenho condições de pagar”. Eu não tinha condições. Pra eu poder trabalhar. **Tinha uns que nem eu tava entendendo (riso). Foi um pouco complicado. Porque aí não tava entendendo nada.** Não tinha psicológico, deveria ter um psicólogo pra toda mãe (riso). (F5, negrito nosso).

No começo, a gente apanhou. Tenho certeza que a grande maioria dos pais apanharam, entendeu? Porque a gente fica perdido, fala... em aula é diferente, entendeu? **Porque vocês têm uma maneira de ensinar totalmente diferente dos pais, né?** Mas, assim, depois a gente se adaptou, buscou. **Era tudo bem explicado, vocês tiraram as dúvidas da gente.** A dúvida que a gente tinha, a gente pedia pros professores. **No meu caso, que trabalho, ficava complicado porque você tinha que conciliar o seu serviço, mais atividade, mais os filhos [...]** gente queria alcançar a expectativa, né? Tipo, não, a gente quer que os filhos da gente vá em frente, né? Mas o que a gente tinha naquele momento era aquilo. Acho que daquela forma, eu acho que não tive muito trabalho [...] parece que daquela forma, assim, não atrapalhou. Eu fui **tentando me organizar da forma que vinha**, a gente foi fazendo, né? Não deixei de cumprir as atividades com ele. Mas, igual eu falei, tudo era novidade pra gente, né? Mas os **blocos estavam todos organizados.** Eu, na minha opinião, deu pra gente se virar em relação àquela parte. (F6, negrito nosso).

Como podemos notar, **F5** expõe sua opinião sobre a importância do momento da brincadeira e da realização das atividades e sua dificuldade em auxiliar sua filha nas atividades não presenciais: “Tinha uns que nem eu tava entendendo (riso). Foi um pouco complicado. Porque aí não tava entendendo nada.”

Em consonância, **F6** compartilha em sua fala as adversidades encontradas pela família e destaca a singularidade do trabalho docente, assim como **F8** e **F10**. Sobre a importância do papel do professor, **F8** assim se manifesta:

*De momento, e do momento que a gente estava vivendo, é uma coisa muito bacana. A professora, na época, ela fazia os vídeos explicando página por página do que era pra ser feito, de como era pra ser feito, o que era pra eles utilizar. E a gente colocava no celular, eles ouviam, ia acompanhando, ia fazendo. Mas se fosse, olha, vamos adaptar hoje em dia o ensino remoto, não sei se eu gostaria. Porque, parece que não, mas **esse contato professor e aluno, falta muito... falta muito, porque a gente sabe que ensinar em casa não é a mesma coisa.** Porque, assim, a gente não tem experiência como um professor pra ensinar. **E os nossos filhos nunca vão nos ver como professores.** Não adianta. Você sempre vai ser mãe dele, e ela não vai olhar pra você assim, agora ela tá no modo professora, agora ela tá no modo mãe. Não, não tem como. **De momento, por tudo que a gente estava vivendo, era muito bacana. Foi um super atendimento, foi bastante material disponibilizado, foi bastante vídeo, bastante interação.** Mas, se fosse pra hoje, assim, vamos voltar pra esse negócio... eu acho que as crianças perdem muito com isso, eles*

*perdem muito. O ambiente escolar é totalmente diferente do que ficar dentro de casa. Então, tinha época que vinha muita coisa, muita coisa, [...] pra mim, como mãe, sentar ali, você ficar duas, três, quatro horas por dia, e ainda, você via que faltava uma explicaçãozinha, porque, igual eu falei, eu estava começando na faculdade, forma de ensinar, forma de conversar, como abordar, era tudo muito novo. Então, assim, eu ficava, meu Deus do céu, **o que eu faço pra explicar de uma forma que ela entenda** e bata com a forma que a professora está passando pra ela entender também? Então, assim, veio bastante coisa, bastante conteúdo variado também, veio um pouquinho de cada matéria, um pouquinho de cada coisa, mas assim, um pouquinho de cada se torna um montão. **Aí pra mim assim, [...] teve horas que eu falava, meu Deus do céu, o que eu faço?** (F8, negrito nosso).*

De maneira similar, **F10** também se expressa:

*Eu achei interessante, [...] eu acho que ficou bem legal, poderia ter vindo um pouquinho antes. Mas eu acho que ficou bem legal, a mesma atividade eles conseguiram acompanhar bem. Também ficou bem organizado. **Eu acho que poderiam ter dado mais atividades, porque eles completamente, eles terminavam um período, depois demoravam só no outro mês. Eu acho que poderia ter aumentado um pouquinho mais pra eles.** Mas deu pra... é uma boa atividade pra eles. Não queria fazer as atividades, [...] **a gente que é mãe, não é a mesma coisa que uma professora. Eu penso assim, que vocês são formadas em uma profissão, e vocês sabem lidar muito mais do que a gente que é mãe, que tá dentro de casa. Então, tipo assim, a gente mãe, é difícil, tem hora também que eu não tinha paciência [...], mas eu aprendi a ter, porque eles precisam disso, não é a gente que vai precisar. Agora a pandemia parou, agora passa as professoras têm que ter paciência com eles. Então tudo fica ao redor das professoras, mas não é. Não é, porque eu me senti como uma professora pro meu filho. Então, eu não consigo carregar essa culpa por ele não aprender. Então não é culpa da professora, mas também não é culpa do aluno. A pandemia atrapalhou bastante a alfabetização de vários.** Mas também, várias pessoas só deixavam o filho na frente de outro celular, de uma TV, pra poder deixar quieto. Ah, a criança vai ficar quieta. A criança vai ficar quieta no celular, então eu vou poder fazer tudo o que eu quero. (F10, negrito nosso).*

Ao comparar as falas dos familiares, é possível notar a importância dada ao trabalho docente, a maneira utilizada ao compartilhar o conhecimento e os obstáculos encontrados pela família em desempenhar esse papel. Porém, **F10** chama a atenção sobre as propostas oferecidas aos alunos, argumentando que seriam necessárias mais atividades, que era preciso exigir mais dos alunos.

Manifestações semelhantes à de **F10** são apresentadas por **F4**, **F9** e **F11**, demonstrando insatisfação em relação ao material oferecido:

Olha, eu não vejo que tenha sido uma má escola, [...] acho que algo poderia ser mais exigido. Porque eu sei que eu sou um pai de verdade,

eu quero a educação da minha filha. E eu sei que muitos pais estavam em casa ali, também não estavam trabalhando, as crianças já irritavam os próprios pais: "Vai lá brincar então, dá sossego pra mim". **Então é uma forma legal? Foi. O WhatsApp legal, vídeo bacana.** Eu sei que muitas crianças não têm a condição de ter um computador ou um celular em casa pra fazer uma chamada de vídeo como nós estamos fazendo aqui, eu sei disso. Mas **acho que poderia ser exigido um pouquinho mais**, eu acho que se os pais tivessem esse discernimento também, o quanto é importante, ainda mais na idade deles. Hoje a criança já não gosta de estudar, imagina ela não estudando realmente. Então, **essa fase de alfabetização é muito importante pra criança.** É a coisa que eu te falei, eu sei que ela tá atrasada. Paciência? Paciência. Mas vamos tentar retomar isso aí. Eu acho que em termos de conteúdo, eu não sou um professor de criança, então o conteúdo em si eu não sei se ele foi adequado ou não. Eu acho que os especialistas é que vão falar se era adequado ou não, a quantidade, o quanto foi oferecido aí. Mas em relação à forma é o que eu citei na resposta passada, **eu acho que poderia ser exigido um pouco mais.** Bato nesse ponto, eu acho que poderia ter uma exigência muito mais, entre aspas, agressiva pra ter o retorno das crianças e o aprendizado delas também. (F4, negrito nosso).

Foi legal. Eu assistia, ela também assistia, ajudou. **Mesmo assim ficou complicado, não era o suficiente.** Porque ensinava meio que por cima, **não dava pra ensinar certinho.** Porque na aula eu acho que eles aprendem e depois voltam a falar de novo do assunto. E aí os vídeos que mandavam, a gente assistia tudo, mesmo assim. **Mas ajudou. Deu uma ajuda, mas não era o suficiente.** Eles mandavam tudo certinho, eu entregava, quanto à entrega não teve erro nenhum. Só que eu acho que não foi legal, **eu acho que deveria ter tido algum tipo de aula online pra criança participar.** Eu sei que não deveria ser fácil se organizar pra fazer isso, mas não foi muito bom. **A organização foi legal, eles entregaram tudo certinho, eu ia lá, pegava, buscava, fazia e entregava. Mas não foi o ideal pra ela aprender bem.** (F9, negrito nosso).

No município foi bem fraco, assim, eu posso fazer essa comparação, porque como ela estava no primeiro ano em uma escola particular, ela voltou coisas que ela já sabia, falou: "mas, mãe, eu aprendi isso no primeiro ano," então foi bem fraco. Eles não progrediam. **Eu achei bem fraco o ensino, porque foi literalmente só para dizer que estava fazendo alguma coisa, essa é a minha palavra.** Eles se perderam, eu acho que **todos os professores ali com o município eles se perderam**, [...] eu particularmente não gostei. Eu acho que **dava para ter feito mais coisas**, porque assim, quando faz a comparação com a outra escola, dava para ter feito uma videoaula, ter feito aula mesmo, [...] horário de aula, exigia o uniforme, exigiam tudo. Mas assim, se fosse uma aula de verdade, como agora a gente está fazendo essa reunião, eu acho que não tinha perdido tanto, muito aluno do município está atrasado. Acho que não tinham perdido tanto, porque você colocar eles em umas aulas, e seguir a regrinha, tem que ter uniforme, que foi feito na outra escola, eu gostei muito. É igual eu falei, **eu acho que o conteúdo não estava muito certo**, era um conteúdo que ao meu ver ele **era só para dizer que estava surgindo alguma coisa para as crianças ficar sem educação, mas na**

verdade eles retroagiram [...] eu achei bem ruim. (F11, negrito nosso).

A partir das manifestações de **F4**, **F9** e **F11**, percebe-se que os familiares expõem críticas ao material e recursos oferecidos. Para os participantes, as atividades poderiam ser mais elaboradas, com um nível de dificuldade maior e com a proposta de aulas *on-line* (através de videochamada), destacando que os alunos regrediram durante esse período. **F4** e **F11** expõem ainda dúvidas sobre os conteúdos que foram oferecidos, se eram condizentes ao ano em que os alunos se encontravam.

Porém, apesar dos pontos positivos e negativos mencionados pelos participantes em relação à atuação docente, aos recursos e às estratégias utilizadas, **F7** faz menção à falta de preparo das instituições públicas perante o contexto pandêmico e à transferência de responsabilidades dada por algumas famílias à escola, destacando que a educação também é de responsabilidade dos pais:

O que eu percebi, é que assim, pela falta de... não é falta de preparo, ninguém espera que isso aconteça, em primeiro lugar, e devido a esse, a um evento não inesperado, principalmente repartições públicas e ensino público, não que o ensino particular seria diferente, porém, eles tão um passo à frente em tecnologia. Espera acontecer pra depois você tomar a ação [...] principalmente pros professores. Eu acho que foi isso que aconteceu. Na verdade foi bem... A minha esposa que recebeu tudo isso, começou passar pro meu menino, eu também participei bastante disso daí. É uma coisa nova, a gente tem que se reinventar também em casa. Porque acho que a primeira educação, o primeiro ensinamento vem em casa, e se a gente não participar, não ser proativo, no ensino e nas decisões, a gente só vai dar o passo pra trás. Com a escola correndo normalmente, tem muitos pais deixam até a... não só a educação escolar, até educação social deixa pra escola ensinar. A transferência de responsabilidade. No primeiro momento, quando você olha que é dividido em blocos, são por dois motivos, eu acredito, primeiro, pro professor se organizar, e primeiro pra não bagunçar a cabeça do aluno, porque como não tá sendo dividido em sala de aula, já tem que chegar dividido em casa. A minha opinião é essa, de que é mais fácil pro aluno assimilar, e no decorrer do aprendizado mais fácil aprender, também [...] foi muito bem bolado [...] a gente entendia bem, conseguia ensinar ele também com isso. (F7, negrito nosso).

Diante das manifestações dos participantes, percebem-se elogios e restrições. Dentre os elogios citados pelos participantes, pode-se mencionar: desenvolvimento de conteúdos por meio das atividades bem elaboradas, recursos utilizados (vídeos e áudios), organização dos blocos, material de fácil compreensão, humanização e

segurança transmitida pelo professor nesse período, interação entre professor e aluno, bom atendimento.

As críticas expressas pelo familiares participantes envolvem: a demora para o início da oferta das atividades, período extenso entre um bloco e outro, dificuldade na compreensão dos conteúdos para auxiliar a criança, falta de paciência e tempo para ensinar, dificuldade da criança em compreender o papel da família nesse contexto uma vez que a criança vê a mãe como mãe e não como professora, divergências na forma de ensinar, falta do contato entre professor e aluno, fase de alfabetização prejudicada, falta de exigência maior em relação aos conteúdos, insegurança quanto ao conteúdo (se estava apropriado ao ano que os alunos se encontravam), falta de preparo dos professores e da escola pública.

6.3.2.2 Qual a percepção dos professores a respeito dos recursos didáticos que foram disponibilizados durante o ensino não presencial

A respeito dos recursos utilizados, é pertinente observar as verbalizações dos professores e suas colocações sobre como foi o processo de sua preparação e desenvolvimento.

As reflexões de **P1** e **P2** se remetem à nova forma de organização do trabalho docente e planejamento das atividades para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, reconhecida por Souza (2022, p. 43).

Entre as falas dos professores **P1** e **P2**, é possível notar a preocupação dos docentes das turmas em oferecer um material de qualidade por meio de uma diversidade de recursos, bem como a busca por novos aprendizados que atendessem às necessidades da nova forma de ensinar, imposta pelo contexto vivenciado e como era realizado o planejamento das atividades não presenciais:

Eu acho que teve muito empenho, sabe? Então, nesses blocos havia atividades de língua portuguesa, matemática, embora na grade curricular de segundo ano não conste história e geografia, nós levávamos conteúdo de história e geografia em conjunto com língua portuguesa. E pra desenvolver essas atividades, nós tínhamos um planejamento anual também, que embasava qual conteúdo trabalhar, o que que a gente precisa explorar. Nós fomos meio assim, o que se espera de um segundo ano? O que que os documentos normativos trazem em relação ao conteúdo que tem que trabalhar em segundo ano? Como a base, por exemplo. O nosso trabalho tava adequado ao contexto. Mas a gente tentou se amparar

no que a gente tinha pra fazer as atividades e desenvolver as propostas. A gente se reunia, então, eu acho que a nossa principal plataforma de uso foi o Google Meet. Duas professoras de turma da manhã, duas professoras de turma da tarde. Mas havia momentos em que **outros professores também participavam no intuito de acompanhar a nossa discussão, de saber o que a gente tava trabalhando pra levar isso pras atividades deles. O professor de educação física em alguns momentos participava. Eu não me lembro se era professor ou professora de arte, mas também o responsável pela aula de arte também estava. Professora do projeto de leitura. Houve até reuniões em que a professora do AEE também estava presente. Porque nessa época eu tinha um aluno que era público-alvo do AEE. Então ela também chegou a acompanhar. Mas a presença mais efetiva mesmo era das professoras responsáveis pelas turmas. Teve a presença de estagiários também.** Ah, então, eu acho que é importante mencionar também que essa, assim, foi uma das partes também que foram mais difíceis pra mim. Chegou um determinado momento, houve... a partir do momento em que o WhatsApp entrou com mais força no nosso trabalho, em que a gente teve que começar a gravar vídeos com as explicações dessas atividades. Vídeos ou áudios. Mas eu gravava vídeo mostrando as mãos e fazendo explicações. Em alguns momentos eu tentava levar material concreto, então: "vamos trabalhar com material dourado?". Peguei uma caixa de material dourado na escola, apresentei material dourado no vídeo. Comprei até um apoio pra deixar o celular certinho pra não tremer tanto e não ficar ruim. **Utilizava alguns recursos da internet, criava joguinho online.** (P1, negrito nosso).

[...] nós não tínhamos preguiça de nos reunir. A gente ia se reunindo, ia bolando junto as atividades, a gente ia dividindo o trabalho. Ao mesmo tempo que a gente dividia, cada uma fazia uma parte, mas na hora que você ia pra execução do trabalho, a gente já tinha bolado todo ele junto. Até mesmo o tipo de exercício e tal. "Não, vamos pôr o exercício assim. Ah, se é matemática, não, vamos colocar um exercício de sistema de numeração decimal, mas um que contemple isso, outro que contemple aquilo". Então, assim, a gente ia dividindo tudo, esquematizando tudo junto. Então a hora que cada uma ia pra executar aquilo que combinou, já não era tão difícil, porque a gente já tinha meio que destrinchado tudo junto. **E fora que essa troca de ideias, eu acho que foi muito positiva. Foi a única época que a gente teve tempo, de fato, de trocar ideia com o parceiro.** De ter uma opinião, por exemplo, de eu planejar e ter uma opinião diferente da minha. De ter um olhar novo sobre uma mesma atividade. (P2, negrito nosso).

P1 e P2, ao discorrerem sobre o empenho e a dedicação dos grupos de professores em relação à elaboração de atividades, fazem relação com a concepção de Expósito e Marsollier (2020, p. 2) ao abordarem sobre a problemática encontrada pela escola durante a pandemia, em "manter a vitalidade da educação e promover o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa" (tradução nossa).

A postura dos participantes **P1** e **P2** corresponde também à referência feita por Nóvoa (2022, p. 68) sobre as mudanças no contexto escolar, quando os professores se unem em busca de práticas diversificadas.

O conceito de trabalho interdisciplinar sustentado por Morin (2007) e Lück (1995) é apresentado pela professora **P1** ao discorrer sobre essa prática durante a elaboração das propostas de atividades: “outros professores também participavam no intuito de acompanhar a nossa discussão, de saber o que a gente tava trabalhando pra levar isso pras atividades deles” (**P1**). Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2022, p. 27) defende o trabalho dos professores em conjunto no contexto escolar ou fora dele e em colaboração com as famílias para o sucesso na aprendizagem.

P1 afirma que fazia parte de sua turma uma criança público-alvo da educação especial e que, durante as reuniões, uma professora que fazia o acompanhamento especializado junto a esse aluno participava também da elaboração das atividades, com o objetivo de adequar, se necessário o material proposto.

De acordo com Tonocchi (2021, p. 66), “pensar em inclusão e garantir a aprendizagem num contexto de distanciamento social é uma tarefa inédita, que nos faz refletir nas ações de toda comunidade escolar”. Assim, a autora defende que deve ser garantida a todos os alunos a participação por meio de propostas elaboradas de acordo com a sua necessidade, pois, do contrário, essa criança pode se sentir excluída.

Sobre a fase de alfabetização em que os alunos se encontravam, as professoras **P1** e **P2** comentam a respeito das atividades elaboradas pelo grupo de professores em outra manifestação:

*Nosso grupo tinha muita coerência na elaboração dessas atividades. Em que sentido? De **pensar qual objetivo a gente quer trabalhar e o que a gente pode propor pra trabalhar com esses objetivos. Tinha uma preocupação por parte do grupo, o que que a gente pode criar que seja adequado ao nosso contexto?** Embora a gente saiba que as famílias podem não ter entendido alguma coisa ou não terem gostado das atividades, mas **houve uma tentativa nossa de criar atividades que fossem direcionadas ao nosso público. A gente não tinha uma noção de qual a fase de alfabetização que eles se encontravam.** E aí, como a gente vai falar da alfabetização, se você não sabe nem quem é o seu aluno? “Ah, mas não, você manda a atividade e teve uma devolutiva”. Mas como essa atividade foi feita? Então, tudo isso era muito incipiente, sabe? A gente não tinha uma base pra desenvolver o trabalho. **Tudo que a gente levava como proposta era o que achávamos que os alunos precisavam.** Mas se isso era real ou não, não tinha... não tinha como saber. É lógico que a*

gente não ia propor uma atividade de quinto ano, por exemplo. A gente tentava adequar ao segundo ano, mas se aquela atividade tava, de fato, ajudando os alunos, não teve como a gente ter essa devolutiva. E eu acho que é isso. (P1, negrito nosso).

*Eu volto naquilo que eu falei, a gente tentou montar de acordo com aquele diagnóstico que a gente tinha inicial do ano. Então, nós tínhamos feito um diagnóstico inicial nas crianças. Então, **nós fomos tentando, meio às escuras, montar as atividades de acordo com, vamos dizer assim, com o ano letivo, entre aspas, normal, em que você vai devagarinho dosando as atividades pro desenvolvimento da alfabetização delas, tanto na leitura e na escrita, quanto na alfabetização matemática.** Mas, volto a dizer, não tínhamos comunicação. Eu não tenho certeza, a gente não tinha certeza se tudo que a gente planejava estava sendo efetivo pro desenvolvimento dessas crianças. Porque a gente estava se baseando num diagnóstico inicial, tentando imaginar como essa criança podia estar se desenvolvendo, de acordo com o perfil também de cada criança. Então, a gente tava levando em consideração o perfil emocional da criança, que a gente tinha do início do ano, o perfil psicológico, o diagnóstico inicial dessa criança na escola, e era o máximo que a gente tinha. **A vantagem é que depois entrou o WhatsApp e aí foi possível conversar com algumas famílias pra ter, mesmo que o relato deles ainda muito simples, faltando informações, mas já dava pra gente ter,** apesar da simplicidade do relato, mas a gente já conseguia ir trazendo pra parte pedagógica. Essa família falou que a criança está lendo devagar, tá lendo uma sílaba, para. Você já trazia pra parte pedagógica, a criança tá lendo de forma silabada? A criança tá escrevendo palavrinha com a sílaba ba, be, bi, mas não consegue escrever, por exemplo, onça, o on. Aí nós íamos trazendo pra parte pedagógica. Essa criança escreve palavras de sílaba simples, mas ainda tem dificuldade no uso da sílaba complexa, o que é normal dependendo da etapa do ano. Enfim, **a gente conseguiu aperfeiçoar um pouquinho mais, apesar de tudo.** Então, acho que voltamos na comunicação. (P2, negrito nosso).*

P1 e **P2** discorrem sobre a elaboração das atividades, em concordância com o constatado por Micotti (1998, p. 9), ao considerar que as “transformações sociais colocam para a escola situações novas e problemas que exigem outro ensino”. Além disso, as falas de **P1** e **P2** vão ao encontro do abordado por Passos (2023, p. 133) ao defender que os professores, durante o ensino não presencial buscaram construir atividades significativas, explorando a escrita e a leitura.

De acordo com as verbalizações de **P1** e **P2**, a falta de comunicação/contato com o aluno dificultou a identificação do conhecimento já adquirido pela criança e de suas dificuldades, identificação essa necessária para a elaboração do trabalho pedagógico. Brito e Kishimoto (2019, p. 3), em seus estudos, defendem que a mediação auxilia na aquisição de conhecimento.

P1 chama atenção sobre a falta de conhecimento dos docentes em relação à fase da escrita em que as crianças se encontravam: “a gente não tinha uma noção de qual a fase de alfabetização que eles se encontravam. E aí, como a gente vai falar da alfabetização, se você não sabe nem quem é o seu aluno? [...] Mas como essa atividade foi feita?” (**P1**).

Esse relato contrasta com o defendido por Machado (2020, p. 58) ao considerar ser fundamental “que o docente conheça os níveis de escrita alfabética das crianças, para que possa planejar estratégias de ensino mais eficientes que atendam às necessidades de aprendizagem e sejam condizentes com sua realidade”.

Além das faltas de contato real com as crianças, de comunicação e de um diagnóstico real quanto ao aprendizado, **P1** e **P2** destacam a dificuldade relativa ao processo de ensino e aprendizagem. Vejamos:

*Eu acho que **a maior dificuldade de todas foi não ter contato direto com as crianças**, porque embora na escola houvesse uma tentativa da nossa parte de criar um bom material, de diálogo por meio do WhatsApp, não era suficiente. **A segunda dificuldade, eu diria, é não ter acesso a tecnologia digital**. Porque você tem o computador em casa, mas era tudo nosso, e se a gente quisesse alguma coisa diferente, a gente que tinha que correr atrás. E aí, **a terceira dificuldade, eu pontuaria como a devolutiva das famílias**. Não que seja por falta de vontade das famílias, mas era um contexto complicado pra todo mundo. Então, a devolutiva também foi difícil. (P1, negrito nosso).*

*Eu acho que a **principal dificuldade foi a comunicação dentro desse processo**. Nós não tínhamos essa comunicação com essas famílias. Quando iniciou, voltou, foi colocado o e-mail. O e-mail é uma ferramenta muito mais empresarial, as famílias não usam o e-mail, né? **Ainda em 21 melhorou um pouco, porque teve o WhatsApp**. Então, elas conseguiam se comunicar conosco. Então, você quebrava um pouco dessa ansiedade das famílias, você quebrava um pouco... Em 2020, nós estávamos totalmente no escuro. Era algo novo, a gente não conseguia saber, de fato, quais eram as reais necessidades de aprendizagem dos nossos alunos, porque não tínhamos nenhum tipo de comunicação que nos trouxesse algo palpável pra falar: “olha, essa classe, o diagnóstico dessa classe”... **nós tivemos um mês de aula só. Então, a gente tinha um diagnóstico inicial da sala, muito básico. Não tínhamos um acompanhamento da evolução dessas crianças**, não tinha como saber como elas estavam evoluindo, porque nós não tínhamos contato com a família pra saber aonde eles estavam tendo dificuldade em aplicar as tarefas, o como. Não ter um meio efetivo de comunicação, vamos dizer assim. Que a gente conseguisse, já que a gente não podia ver, não tinha como ter contato direto com as crianças, mas que a gente viu a diferença em 21. **A gente tinha como ter um feedback, mesmo que através da fala dos pais, ou tinha alguns que mandavam tarefa, mandava vídeo mostrando onde a***

*criança... então, assim, a gente começou a ter, ainda que a gente não tivesse certeza que aquilo fosse fidedigno, mas a gente já sabia mais o mínimo, né? Então, eu acho que o principal entrave naquele momento, além de todos os outros que já estão aí colocados aqui, que a gente... por conta de toda a distância, de tudo que a pandemia trouxe, eu acho que **faltou um meio de comunicação efetivo que a gente pudesse ter o mínimo de noção de como estavam.** (P2, negrito nosso)*

As comunicações dos professores **P1** e **P2** destacam aspectos positivos como: empenho para desenvolver as atividades que eram baseadas no planejamento anual; discussão coletiva entre os professores responsáveis pelas turmas e os professores de Arte, Educação Física e Projeto de Leitura e de Atendimento Educacional Especializado, além de estagiários de uma universidade da cidade.

Mencionam também que a utilização de vídeos e áudios, recursos disponíveis na internet, como jogos educativos, e a comunicação que era realizada através de *e-mail* e passou a ser por *WhatsApp* foram benéficos para as famílias e crianças.

Como aspectos negativos, pode-se observar: dificuldade em elaborar atividades de alfabetização em decorrência da falta de comunicação direta para contato com os alunos e assim ter conhecimento do nível de aprendizagem que apresentavam; falta de acesso às tecnologias enquanto recurso próprio e a devolutiva dada pelas famílias.

Esses aspectos negativos impostos pelo contexto pandêmico, sobretudo a falta de recursos e de interação com os alunos, diferem das concepções de Bandeira *et al.* (2022, p. 74) a respeito da importância do diálogo entre a professora e as crianças e entre as próprias crianças para a alfabetização. Diferem ainda das ideias de Franchi (2012, p. 21), ao salientar que na fase da alfabetização as relações da criança consigo mesma, com os outros e com o mundo são de extrema importância. Ademais, opõem-se com Micotti (2020, p. 58), que assinala a respeito da contextualização do trabalho com as “experiências socialmente vividas pelas crianças” e com o confinamento isso foi um obstáculo para os professores.

Santos (2023, p. 33), em sua pesquisa, aponta também que é através da afetividade entre professor e aluno ou da troca entre os pares, que é possível observar e compreender a apropriação de conhecimento, os avanços apresentados pelos alunos, o que diverge, portanto, dos relatos de **P1** e **P2**.

Acrescenta-se a isso o constatado por Rocha (2022, p. 33), ao explicitar que o educador, além de elaborar estratégias de ensino e aprendizagem, deve estimular o

aluno por meio da afetividade e empatia, e estando as escolas fechadas, as famílias precisaram “se empenhar ainda mais para garantir um ambiente afetivo”.

A esse respeito, Silva (2022, p. 29) menciona que entre as “dificuldades que os professores enfrentaram neste período de distanciamento social, salientam-se o desconhecimento e falta de acesso a tecnologias da informação e da comunicação” sendo possível observar tais dificuldades nas falas de **P1** e **P2**.

6.3.2.3 Recursos didáticos sob o ponto de vista dos gestores

A seguir, apresentamos as falas dos participantes **G1**, **G2** e **G3**, que integravam a direção da escola e que relatam a preocupação da equipe para que o aprendizado dos conteúdos e das habilidades, previstos para cada ano letivo, fosse garantido dentro de sua escola. Relatam, ainda, em que consistiu a participação dos professores e o suporte oferecido pela Secretaria Municipal de Educação nesse processo, quanto ao trabalho pedagógico, à tecnologia e aos materiais.

As manifestações dos gestores da escola **G1**, **G2** e **G3** demonstram a importância dada pela equipe à orientação pedagógica, ao provimento ou a elaboração de materiais pedagógicos elaborados pelos professores durante esse período:

*Então existia sempre a questão da coordenação pedagógica e junto com a gestão, porque a gente olhava isso, **então os professores enviavam os conteúdos e a gente passava o chamado “pente fino”**. Não no sentido de podar a autonomia docente, não era isso, mas a gente sabia que tinham coisas que não adiantava. E a gente tinha também ali naquele grupo, naquele momento que eu tava vivendo, um grupo de docentes muito diversos, então professores novos que estavam chegando, professores contratados, professores que já estavam há muito tempo lecionando, professores que tinham habilidade com a linguagem digital, professores que não tinham. Então a gente olhava pra alguns professores e falava: “Na sala de aula ele é incrível, só que ele não consegue criar uma atividade no papel que comunique o tanto que ele consegue comunicar estando ali do lado do estudante”. Então a gente sentia essa angústia também e tentava auxiliar esse processo e eles se ajudavam muito. Por isso que eu falo, **a gente olha e faz um balanço positivo, porque eles aprenderam a trabalhar junto também, eu acho que foi proveitoso em algum grau. Se dá pra tirar alguma lição boa foi essa.** (G1, negrito nosso)*

*Então, porque... foi muito complicado. Foi, principalmente porque a gente entrou em 2021. **E a gente buscou ter um olhar atento pra essa questão, não deixar com que as atividades que eram enviadas pra casa fossem só atividades sem conteúdo, sem finalidade ou objetivo nenhum.** Então, a gente fazia uma revisão de*

*tudo que era enviado de forma muito minuciosa e era muito cansativo. Porque, inicialmente, a gente pegou uma estrutura de atividades que eram enviadas que a gente sentiu que não tinham conectividade uma com a outra. E a gente tinha que tentar achar, até fazer com que os professores sentassem e se articulassem pra que isso fosse enviado de uma forma mais qualitativa do que quantitativa. Então, assim, foi um trabalho de parceria mesmo. **Os professores agarraram com força isso, eles se predispuseram a fazer aquilo com profissionalismo e a gente conseguiu, mas não foi fácil. Porque assim, era todo mundo muito engajado em enviar atividades com qualidade. Eu me lembro até que, em algumas das reuniões que eu vinha, que eu fui na Secretaria, não sei se era online, tal, foi falado sobre a qualidade das nossas atividades. Porque assim, a gente tinha aquela preocupação da atividade visualmente estar bem posta e de também ter uma qualidade no que era proposto e uma profundidade, não ficar coisas rasas sendo entregues às crianças. Então isso foi muito importante.** (G2, negrito nosso)*

*Houve uma preocupação muito grande de nós, gestores, né? Nós três acabamos... Acabou que a coordenadora também sai logo no início, a coordenadora que aqui estava antes. Eu e a vice-diretora estávamos chegando na escola e aí chega também uma coordenadora nova, indicada ali no começo. E a gente **tinha uma preocupação gigantesca com essa questão dos conteúdos, tanto que a gente juntos, os três, fazia um acompanhamento muito minucioso das atividades que os professores produziam em conjunto.** Sugeríamos muita coisa, fomos fazendo toda uma modificação de estrutura do que ia, de repensar essas atividades pra que elas tentassem ter alguma efetividade no aprendizado das crianças. A gente sabe que não é a mesma coisa que o ensino com o professor presencial, mas de tentar melhorar inclusive pra que as famílias compreendessem melhor. Porque **a gente percebia muito quando a gente começou a olhar pras atividades era isso: “Mas nem a criança, nem a família vão entender direito isso daqui”. Então fica difícil, então de melhorar esse aspecto do conteúdo das atividades, pra que as famílias conseguissem dar conta daquilo que precisava fazer em casa. Inclusive tentando a questão de vídeos e áudios explicativos, pra que eles pudessem ter essa melhora.** (G3, negrito nosso)*

Percebe-se que **G1** destaca em sua fala o aprendizado por meio da troca de experiências entre os docentes, e em consonância com **G2** e **G3** mencionam o trabalho coletivo, a dedicação do grupo em oferecer um material de qualidade, de fácil compreensão pelos familiares e alunos, fundamentado em documentos oficiais, conforme já mencionado por **P1** e **P2**.

É relevante mencionar que as falas de **G1**, **G2** e **G3** correspondem às reflexões de Oliveira (2022, p. 95), ao defender que “a dimensão da gestão pedagógica é a mais importante quando o foco do trabalho é a formação e aprendizagem dos alunos”.

Por meio dos discursos dos gestores, verificam-se manifestações sobre como foi

a participação dos professores nesse processo de adequar-se ao uso de novas ferramentas, em reinventar-se. Corroboram com a menção feita por Expósito e Marsollier (2020, p. 2, tradução nossa) em relação a “manter a vitalidade da educação e promover o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa”.

G3 expõe em sua fala a preocupação da equipe gestora da escola em orientar os professores para que as atividades propostas fossem elaboradas de forma clara para que alunos e familiares pudessem compreender o conteúdo. Em relação a tal aspecto, Oliveira (2022, p. 95) comenta que a gestão escolar deve esforçar-se para que os objetivos de aprendizado na formação dos alunos, por meio do processo pedagógico sejam reflexivos, revistos e atualizados para atender às novas demandas.

Segundo os gestores, em meio de muitas dificuldades, houve um crescimento do grupo de professores e o conhecimento adquirido durante a pandemia deve ser colocado em prática até os dias atuais, conforme é exposto por **G1**, **G2** e **G3**:

*Eu acho que os professores eram engajados, participavam sim. Foi o que eu falei, **era uma construção coletiva**. É lógico que você estar na postura de um gestor, sempre vai ser dolorosa, é violento muitas vezes. E pegando essa palavra “violento” e sabendo colocá-la num contexto, **não é fácil você chegar pra um grupo de professores e falar: “A partir de agora vocês vão ter que usar essa ferramenta”, que a pessoa nunca usou.** “Vocês vão ter que reinventar os seus 20 anos de prática docente pra poder atingir uma criança que não tá na sua frente, pra atingir uma criança que você vai ver daqui só 30 dias”. Então é muito difícil. E você fica num lugar em que você tem que balancear o desamparo da família, o desamparo não, a sede da família de querer esse professor o tempo todo e o desamparo desse professor de: “Eu não sei lidar com o ensino e aprendizagem se eu não estiver olhando pra cara do estudante”. (G1, negrito nosso).*

*Houve participação ativa dos professores. Eu vou falar pra você que assim, como era algo novo, e como tudo que é novo traz um estranhamento, **eu senti inicialmente uma certa preocupação dos professores em: “ah, será que eu vou dar conta de fazer isso?”**. Porque, diferente de como eles estavam trabalhando, a gente trouxe uma perspectiva diferente pra eles. Então, alguns foram tentando se ajustar a essa perspectiva, outros inicialmente não gostaram porque acabou exigindo mais deles também. Porque **a gente não só recebia as atividades, a gente recebia, a gente fazia leitura, a gente realizava as atividades, que era cansativo, enquanto sugestão. A gente realizava as atividades que os professores propunham e, depois, a gente reenviava com sugestões de adequação.** Então, a primeira, eu acho que foi mais difícil, mas, depois, quando os professores perceberam que se eles se integrassem isso ia ser um envio só, entendeu? **Aí eles começaram a pegar o jeito de como a sequência didática deveria ser realizada e fizeram muito bem. Muito bem.** (G2, negrito nosso).*

*Os professores estavam ali juntos. É lógico que a gente... A gente teve uma prática de não tentar fazer por eles. O que a gente percebeu da gestão anterior infelizmente era isso, a gestão fazia toda uma modificação por eles e mandava. Não era essa a nossa pretensão, porque a gente também tinha que informá-los, pra que eles entendessem aquele momento e conseguissem praticar aquilo. **Então a gente sugeria, a gente questionava, a gente trazia ideias pra que eles fossem repensando aqueles conteúdos e passassem a analisar melhor antes de entregar essas atividades.** Que conforme a gente foi fazendo isso, as atividades já vinham com bem menos coisas pra gente sugerir. Ou pra alterar. Isso foi muito bacana de ver no processo, né? Uma coisa que é até de interessante de pensar nisso, que esses dias eu estava discutindo com elas isso, eu falei: “Gente, mas agora a gente começa a olhar”. Porque eu fiquei sem coordenação na escola nesse ano um tempo. E eu estava (desenvolvendo as atividades), eu falei: “Poxa, **a gente ganhou tanto lá na pandemia e parece que agora vocês voltaram pra aquelas mesmas atividadezinhas que vocês mandavam antigamente?**”. “E cadê todo aquele crescimento que a gente teve? Cadê tudo aquilo que a gente aprendeu?”. E aí elas falaram: “Nossa”. Eu falei: “É. Sabe? Eu acho que a gente precisa recuperar isso, a gente não pode perder aquilo, né? Porque a gente teve tanto cuidado com aquelas atividades, a gente repensou”. Inclusive numa formação que eu estava fazendo com elas de Canva e todo mundo se cadastrou. No Canva gratuito pra professor, que você tem uma ferramenta infinita pra fazer atividades assim. E foi muito bacana e eu acho que a gente não pode deixar perder aquilo que a gente ganhou na pandemia, no salto qualitativo que a gente tinha nessas atividades. Porque, de repente, voltar pra aquelas atividadezinhas que você fala: “Nossa, mas tá voltando pra aquelas xerozinhas que a gente tinha antigamente. Fica meio complicado, né? (G3, negrito nosso).*

Nessa direção, a equipe gestora escolar manifesta-se a respeito do acompanhamento do trabalho pedagógico, das orientações e de algumas reflexões que levaram os professores a buscarem novos recursos, como pode ser observado na fala de **G3**.

Percebe-se na fala de **G2** que inicialmente o grupo de professores apresentou insegurança em relação à nova forma de trabalho, mas, em consonância com **G1** e **G3**, os professores realizaram um trabalho coletivo, onde as dificuldades foram superadas e resultaram em um crescimento do grupo.

Os relatos da equipe gestora condizem com o fundamentado por Rocha (2021, p. 60), em que a autora afirma que a nova realidade exigiu que os docentes se mobilizassem e se capacitassem, adaptando o “currículo, as atividades, os conteúdos e as aulas de forma bem rápida; algo que não era imaginado em tão pouco tempo”.

A equipe ainda expõe sobre como foi o suporte oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, em relação à oferta de recursos tecnológicos e de materiais

de higiene e limpeza, para equipe escolar e para os alunos, durante o retorno gradativo. Os gestores afirmam:

*Olha, a tecnologia eu acho que ela é um calcanhar de Aquiles na maioria das administrações municipais e eu acho que Rio Claro não fica longe disso. Porque são vários elementos em uma pergunta só. **Em termos de higiene sim, de higiene foi dado todo o suporte, então veio totem de álcool em gel, vinha muito álcool em gel, a gente podia vir aqui buscar. Produto de limpeza, sanitário, isso sim. Máscaras, isso sim. Mas acho que da parte da tecnologia a escola teve que se desdobrar naquilo que ela conseguia ali pra poder atender. E a gente tem que pensar que ainda que a gente tivesse um corpo tecnológico dentro da unidade escolar, a gente não conseguiria atingir a família lá. Porque às vezes você tem todo um corpo tecnológico dentro da sua escola, mas o pai tem um celular ali de 2015 e que não chega a super tecnologia que você tem também. Então eram muitas vertentes a se preocupar.** (G1, negrito nosso)*

*A Secretaria se posicionou muito mais conforme foi o período gradativo de retorno. Mas, **durante o período remoto, é claro que cada professor teve que se virar com as armas que tinha. Cada um, do seu jeito, com seu computador, com seu celular, foi se ajustando.** Mas a gente recebia muita orientação, talvez assim, uma ajuda mais expressiva mesmo foi no retorno gradativo. (G2, negrito nosso)*

*De tecnologia foi muito pouco, na verdade, **a escola acabou se virando em situações até como a internet, que a gente pagou uma internet boa pra poder ter como lidar com essa situação aqui dentro da escola. Principalmente quando os professores retornaram pra escola, pra fazer as atividades, porque a gente não tinha um sinal de internet de qualidade. E a escola que pagou isso, pela (APM). Mas a Secretaria, assim o Governo Federal tinha aquele Educação Conectada, que até hoje a gente ainda não conseguiu utilizar essa verba, por conta de não conseguir os orçamentos pra poder utilizar, né? Então foi muito difícil. Material, a Secretaria tinha, mas faltava muita coisa também, foi bem complicado assim. De higiene também. Chegou a faltar, não tinha tudo. Quando a gente retornou com as bolhas não tinha tudo.** (G3, negrito nosso)*

Em concepção similar, **G2** e **G3** salientam que os professores e a escola tiveram que buscar por melhores equipamentos tecnológicos e, no caso dos professores, de uso pessoal, já que eles utilizavam seus meios próprios para dar continuidade em seu trabalho, na oferta do ensino. Os relatos sobre a falta de recursos, dados por **G2** e **G3**, apresentam-se em concordância com Souza (2022, p. 112), que ressalta a importância de uma política que estabeleça apoio ao básico, “nas condições aos docentes, para desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem”.

Já as falas de **G1** e **G3** se contradizem no que diz respeito à oferta de materiais,

inclusive de higiene, uma vez que **G1** relata que a Secretaria Municipal de Educação enviou para a escola todos os produtos necessários e **G3** afirma que faltaram diversos materiais.

As afirmações de **G1**, **G2** e **G3** reforçam o exposto por Nóvoa (2022, p. 27), quando afirma que “os professores e as escolas têm de possuir capacidade de iniciativa e flexibilidade”. Ressalta ainda a importância da construção de ambientes educativos com o envolvimento e participação dos alunos.

Os gestores destacam a preocupação dos professores ao trabalharem coletivamente em relação à elaboração das atividades, aos conteúdos, qualidade visual, diversificação de estratégias dentro das possibilidades de recursos, o que vai ao encontro das ideias de Nóvoa (2022, p. 68) “a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes”.

Nas falas, mencionam ainda sobre o crescimento dos professores enquanto grupo e do aprendizado coletivo, que corresponde às concepções de Tardif (2010, p. 49), ao apresentar que a profissão docente exige “a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas”.

6.3.3 Estrutura familiar para apoio dos alunos nas atividades domiciliares

Nesta seção, a análise dos dados obtidos na pesquisa refere-se à disponibilidade de estrutura/recursos para auxiliar as crianças na realização das atividades enviadas pela escola.

A respeito da estrutura familiar, os dados obtidos pela pesquisa revelam que quatro familiares (**F1**, **F2**, **F4** e **F10**) manifestaram por meio de suas falas, que possuíam a estrutura/recursos necessários.

As falas de sete familiares (**F3**, **F5**, **F6**, **F7**, **F9**, **F11** e **F12**) assemelham-se em relação à manifestação da falta de tempo para auxiliar os alunos nas atividades não presenciais.

O relato de **F8** expressa dificuldade em como ensinar durante o contexto pandêmico, assemelhando-se às falas de **F3**, **F4**, **F9**, **F11** e **F12**.

Segue abaixo, na **Tabela 7**, a frequência das respostas obtidas para a questão referente à falta de estrutura (conhecimento, tempo, recursos materiais) que as

famílias disponibilizavam para oferecer o amparo necessário para a criança estudar em casa:

Tabela 7 – Falta de estrutura segundo os familiares

Estrutura mencionada	Participantes	Referências
Dificuldade	6	22
Material	1	1
Tempo	6	23

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e tabela elaborada pela autora (2024).

O panorama apresentado a partir das respostas dos familiares demonstra as adversidades encontradas. Assim, as respostas à questão da disponibilidade dos recursos necessários apresentadas pelos familiares para assim auxiliarem os alunos na realização das atividades domiciliares estão expostas a partir das falas de **F1**, **F2**, **F4** e **F10**:

*Olha, [...] pra falar a verdade, **os professores estavam muito abertos pelo WhatsApp**, [...] então, se você fala: “Qual que é a sua dificuldade?”. **Eu não tive, porque foi tudo tão leve, pra nós**. Porque foi uma coisa tão organizada, tudo em ordem. É igual eu falei pra você, eu fiquei até apegada de não apagar as mensagens aqui. Entendeu? **Como eu fico em casa só pra cuidar dela, então eu fico sempre atenta em tudo, busco material na escola, voltava, organizava ela pra entrar ver os vídeos, entrar em aula. Então eu não tive dificuldade, pra mim foi muito tranquilo**. Porque tem pessoas que eu acho que não se organizam. Então a gente não, a gente fazia um pouquinho por dia, ela entrava 13h30, aí ela ia até 15h e pouco, ela fazia, entendia, era o horário de aula que tinha que ser. Entendeu? Porque à noite já sai fora, por mais que os pais trabalham, mas eu acredito que já fica fora da rotina, a criança já não fica confortável. (F1, negrito nosso).*

***Então eu não tive dificuldade nenhuma, acho que ficou teoricamente fácil pra mim**. A diferença é [...] a forma que eu aprendi é diferente de como ela tá aprendendo, essas coisinhas básicas. **Então eu não falaria dificuldades, eu vou falar divergências apenas. Mas eu não tive dificuldade nenhuma, apenas essas divergências do aprendizado na minha época e da época dela, apenas isso. Mas ajudei muito ela, sempre ajudava ela**. Graças a Deus, eu sempre estava presente. E se precisava de um computador tinha na mão, se precisava do celular tinha na mão. Se eu não estava, de repente, a trabalho, alguma coisa, reunião, home office, a minha mãe também sempre esteve muito presente, a mesma educação que eu dou pra minha filha a minha mãe me deu, atenção total em termos estudantis. **Então nós tínhamos, graças a Deus, todos os recursos aí pra ajudar**. (F4, negrito nosso).*

Dificuldade, assim, das partes de ajudar, não. Porque é que nem eu falei pra você, eu me aprofundo cada vez, principalmente nas séries que eles estão [...] “Eu aprendo mais ensinando vocês, do que aprendi na minha época”. E ainda mais, além das atividades do bloco, tinha mais umas atividades que eu monteí, porque na pandemia eu comprei uma impressora por essas atividades. **Não é que a gente nunca tem tempo, se a gente não se programar, a gente não tem tempo mesmo.** Às vezes a gente fala assim, nossa, a gente fica na correria o dia inteiro, mas não adianta a gente querer fazer 10 coisas porque não vai. Não tem essa postura. Eu vejo, durante todo esse processo, tanto da pandemia, quanto agora mesmo que tô em uma dificuldade, então a gente vê e fala, nossa a gente precisa de tempo pra isso. [...] Então assim, na pandemia também teve essa lógica, aliás, da gente não tem o que fazer o dia inteiro. Porque não tinha aquela... não podia sair, não podia trabalhar, não podia ter essas estruturas. Mas o tempo deles sempre teve. Então, ó, vamos sentar um pouquinho, vamos sentar 10 minutinhos. 10 minutinhos dá pra fazer duas, três atividades. [...] Pra ter a estrutura da... eu tive uma estrutura de imprimir as atividades pra eles, na verdade as dificuldades... [...] Depois que eu comprei a impressora ficou muito mais fácil, porque aí precisava das letras, eu imprimia joguinhos das sílabas, joguinho de letras, dominó de palavras. Então tipo assim, eu sempre procuro. [...]. **Porque não é só uma obrigação da professora estar ali, é uma obrigação da família estar junto.** Que não adianta a professora tá fazendo o papel lá dentro, e aqui fora, não. Aqui tá em uma tela de um celular, numa atenção. [...] Porque o que eles passaram na pandemia, eles não conseguiram recuperar, porque querendo ou não, foi em casa. Porque atrapalhou muito eles. Muito eles num celular, numa televisão, de não ter vontade de levantar da cama e brincar. **Porque na escola não tem só a lição, mas tem a estrutura de brincar, de educação física. Então tem uma estrutura diferente, e ali no Djiliah mesmo, tem a dança, tem as criatividades, né, e eles não tem.** Sentia, sentia falta de tudo que... desestruturou eles. Não só eles, como a gente também, né? (F10, negrito nosso)

Percebe-se que **F1** revela não apresentar dificuldade na realização das atividades com a criança em casa, considera “leve” e “muito tranquilo”, destacando o acesso aos professores em caso de dúvidas pelo aplicativo *WhatsApp*. Por meio de sua fala, destaca-se que os professores estavam sempre dispostos a ajudar por meio da ferramenta disponibilizada, dando orientações e sugestões. Destaca-se, ainda, que a família se organizou para dar o apoio e auxiliar nas atividades não presenciais, corroborando com o pensamento de Teberosky e Colomer (2003, p. 17) em relação às práticas alfabetizadoras ocorrerem no contexto familiar.

Já **F4** afirma que tinha todos os recursos para auxiliar, mas que sua dificuldade foi a forma de ensinar o aluno, ser diferente como aprendeu em seu período escolar, definindo como “divergências do aprendizado na minha época e da época dela”. Afirma também que sempre havia um familiar para dar o apoio se necessário ao aluno,

conforme constado por Micotti (1998, p. 7), ao garantir que “a atenção e orientação recebidas em casa são importantes para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade”.

Assim também **F10** apresenta em sua fala que estabeleceu uma rotina diária de estudos, uma vez que “é uma obrigação da família estar junto”, reafirmando o exposto por Jolibert (1994, p. 129), ao enfatizar que as famílias devem ter em sua rotina momentos de incentivo ao aprendizado. Porém, **F10** também destaca a falta de práticas presentes somente nos ambientes escolares como a socialização, brincadeiras, atividades físicas. Em consonância, Silva (2022, p. 27) enfatiza que “as famílias tiveram que organizar a rotina familiar com tarefas escolares e um novo formato de trabalhar. Situação que causava desconforto, ansiedade, medo e grande instabilidade emocional, financeira e social”.

Em sua comunicação, **F2** demonstra a rotina criada em seu meio familiar, porém, ao não compreender algo presente no material oferecido, outros familiares denominados “os menino” auxiliavam a criança. Assim, percebe-se o envolvimento de toda família, como pode ser confirmado:

*No que tava dentro do que eu conseguia. Até que eu tirava um tempinho. Porque como eu trabalho em casa, então eu tirava um tempinho pra ajudar ele. E o que eu não conseguia, à noite às vezes os menino também ajudava um pouquinho. **Era meio corrido? Era. Mas a gente sempre dava um jeitinho.*** (F2, negrito nosso).

A seguir, apresentamos as respostas dos familiares participantes que apresentam maiores semelhanças em relação à falta de alguns recursos e como tentaram superar esses obstáculos.

Eu me aborrecia, porque eu ficava meio perdido, porque tem muito tempo que eu parei de estudar, mas eu ensinava (o que viesse) pelo WhatsApp, eu tirava as minhas dúvidas. E foi bom. Pedía uma ajudinha e já era. Era fácil sim, fácil. Porque aí também nós estávamos pegando o material escolar na escola, porque mandava lá no WhatsApp e eu imprimia de cada mês. Eu tinha um equipamento legal, nós gostamos sim. Inclusive nós compramos uma impressora. (F3, negrito nosso).

Eu tive um pouco de dificuldade (riso). Porque a cabeça, o tico e o teco, não tava ajudando também. E o que você tava pedindo eram coisas assim, que formasse palavras, formar a sílaba. Aí é uma coisa tão simples, casa, ligar a letra. Igual, diminutivo, maiúsculo, letra maiúscula, cursiva, essas coisas. **Então ela já tava começando, mas eu não tava com muita paciência. Eu não tava conseguindo ter paciência de entender. Eu não gosto nem de lembrar, foi feita a**

coisa. Mas essa fase, eu falei: "Ai meu Deus, a hora que a situação desapertar, eu vou pagar uma professora que vai todo dia lá em casa". Aí você tem que ter paciência. **Tinha tempo. Até podia ter ajudado mais. Eu tô sendo sincera, eu poderia, sim, ter ajudado mais. Mas você sabe como que é o serviço de dona de casa. Eu falei pro meu marido: "Ou eu paro de trabalhar, eu fico em casa, pra fazer comida, cuidar de casa, fazer lição, dar atenção pra ela". [...]** E eu falei, tempo a gente tem, só que a gente tem tempo pra tá no celular, a gente tem tempo pra ficar assistindo um filme, agora tem que tirar um tempo pra criança. Mas ela ficava no celular bastante, ouvindo joguinho, ligando as sílabas. Eu colocava uns programas pra ela no notebook e ela ficava fazendo pintura, ligando as palavrinhas, o desenho. Primeiro, a letra inicial é abelha. Ela fazia algumas coisinhas assim. Pra incentivar. (F5, negrito nosso).

Nem tudo eu compreendia. Eu tinha que mandar mensagem pra você, pros outros professores. A gente, às vezes, até enchia o saco, porque a gente sabia que vocês também... era tudo novo pra vocês. Por mais que vocês estudaram, fizeram tudo, era tudo uma coisa... a gente teve que ser uma equipe, na verdade. Teve uma parceria exatamente. Mas, graças a Deus, no final deu certo. Então, tinha algumas coisas, tipo assim, que eu falo assim: "meu Deus, o que é isso?". Eu acho que é na parte de matemática, porque eu acho que é uma das matérias que eu não sou muito legal. [...] Eu ficava meio preocupada em relação... eu falava: "gente, toda hora eu fico mandando mensagem que tem atividade". Então, é porque era... assim, a minha faculdade tava começando, aí parou, aí você tinha que fazer a mesma situação, né? **Eu falei: "meu Deus", eu tinha que ser mãe, ser meio professora, ser aluna, entendeu? Então, ficou complicado. Agora, eu imagino que tem mães que são analfabetas, entendeu? Tem mães que são analfabetas, então, aí eu acho que ficaria pior pra elas. Tenho certeza. Eu falei que se fosse na minha época que tivesse acontecido isso, a minha mãe é analfabeta, meu pai era analfabeto. Então, eu não sei como que seria, né? Assim, recursos até a gente tem, tem internet, tem tudo, né? Mas o tempo que ficava complicado, que às vezes, [...]** tinha que ser domingo, à noite. Era um horário que eu falava assim... porque a gente não tinha uma... tinha que ter, né? No caso: "olha, tal hora é pra estudar", mas como o tempo da gente é remoto, né? É bem complicado, então, ficou aquela coisa. Aí era noite, às vezes ele tava cansado, ele não queria e ficava com preguiçinha. **E foi difícil, né? Dessa parte foi difícil.** (F6, negrito nosso).

Eu acho que haveria dificuldade se a gente não fosse tão presente na vida acadêmica dele, né? **A gente tinha... a gente não tem todo tempo do mundo.** Mas eu lembro de uma coisa que um professor meu falou, falou assim: "Poxa, o que que você faz na hora que você em casa até na hora que você vai trabalhar?". "Eu durmo". "Então vai estudar". Nesse tempo eu procuro fazer alguma coisa, agora não porque eu tô de férias da faculdade, eu não quero saber de muita coisa, não. Mas mesmo assim eu tô antenado, pra poder ensinar ele também. **Até a gente pega um pouquinho no pé dele, vai ensinando, mas eu não tive muita dificuldade, não.** (F7, negrito nosso).

Então eu não tive muita dificuldade pra ensinar ela. Ela aprendeu a não ter dificuldade de aprender, mas ao mesmo tempo eu tinha um pouco de dificuldade de passar pra ela, explicar. Eu entendia, só que na hora de eu passar pra ela que era o complicado, eu não sabia ensinar direito (risos). Eu não sabia como eu passava aquilo pra ela e, nossa, às vezes era um nervosismo. Porque eu entendia, eu achava que ela tava entendendo, mas às vezes não tava compreendendo. Mas por fim, a professora particular me auxiliando, me orientando: “Começa por aqui e aí vai assim”. Ela me ensinando o caminho, eu consegui, a gente conseguiu. Mas eu imagino quem não teve orientação nenhuma, que não deve ter sido fácil, porque já com a orientação de uma professora particular foi complicado, eu imagino pra quem não teve. **O tempo foi difícil. Agora conhecimento a gente até teve, mas o tempo que foi complicado.** (F9, negrito nosso).

A maior dificuldade foi em matemática, porque ela é uma criança complicada, ela não aceita errar. Eu pensava na matemática, **eu pensava de um jeito, e eu não tinha técnica para ensinar como professor do fundamental faz, porque aí tem todas as técnicas, ler com calma, então para mim a minha maior dificuldade...** ainda hoje a minha maior dificuldade é a matemática, porque ela não aceita errar, eu ensino de um jeito talvez diferente da professora. Então para mim é o pior. Tanto é que ela foi para a terceira série com uma queda em matemática. **Não tinha, não tinha material, não tinha o tempo,** porque nós, por exemplo, o meu trabalho não parou, do meu marido também não parou. **Então realmente não tinha...** aquilo que eu falei lá no início, **não tinha disciplina,** porque daí era quase uma lição de casa, mas não era uma lição de casa, você arrumava um tempinho ali entre uma janta e você sentar e conversar com ela, então você não tem aquele foco. Ela ficava com a minha mãe, na época minha mãe cuidava deles. (F11, negrito nosso)

Algumas matérias, sim, a gente... matemática, os problemas que vinham. Algumas que, às vezes, eles mesmos ficavam confusos. Às vezes, o que? Uma história, um português, mas a gente conseguiu, a gente lia, fazia eles lerem. [...] às vezes, **tinham dificuldades pelo fato de não estar na escola, a professora, mas a gente ia lendo devagar, fazendo eles lerem, mostrando pra eles as palavras. Porque, como eles estavam na parte de alfabetização, a dificuldade pra criança foi maior, né? Mas a gente foi aos poucos, as letras, principalmente, letra de forma, porque o manual pra eles ainda era totalmente desconhecido, não conseguia.** Mas eu acredito que sim, a gente... Conseguia entender, tentar passar. Dava... lia uma vez ou outra, às vezes, até a gente conseguir passar. [...] **Às vezes, a pessoa não sabe explicar pra criança. A gente entende de uma forma de você passar pra criança. [...]** Então, algumas dificuldades foi, pelo que eu via ele, acho que era a parte de interpretação, português. Matemática, não. Teve facilidade, os probleminhas lá que vinha, as contas que eles estavam aprendendo. **Mas, algumas coisas que, às vezes, depende o que vinha o conteúdo, a gente não sabia passar pra criança. A dificuldade, às vezes, era isso. E pelo fato de eles estarem aprendendo a ler, alfabetização. Mas, eu acredito que deu pra passar o que tinha. Sim, o conhecimento nós tínhamos. Mas o tempo que tinha era o**

final de semana, à noite, mas não que você tenha a disponibilidade de como se estivesse na escola. Sentar no meio período, à tarde. Os meus pais também tentaram passar alguma coisa, ajudar. Só que, pro meu pai e minha mãe, já era um pouco mais difícil, porque eles não têm tanto estudo. Mas, algumas coisas o meu pai conseguia. Mas, eu acredito que o tempo que a gente conseguiu, que ele levava o final de semana, levava o livro pra gente ler com ele. Então, isso a gente conseguiu. (F12, negrito nosso)

O relato de **F3** chama atenção no que diz respeito à dificuldade em ensinar, uma vez que o familiar está há algum tempo longe das salas de aula, de ter finalizado seus estudos.

Para **F9**, o aluno “aprendeu a não ter dificuldade de aprender” o que corrobora com a ideia de Santos (2023, p. 39), ao afirmar que “as metodologias ativas fazem com que as aulas sejam mais interessantes e, conseqüentemente, o ensino híbrido pode vir a desenvolver mais o protagonismo do aluno”.

As falas dos familiares **F5**, **F6**, **F7**, **F9**, **F11** e **F12** assemelham-se em relação à manifestação da falta de tempo para auxiliar os alunos nas atividades não presenciais. Cada participante destaca outras adversidades que encontraram durante esses períodos, como falta de conhecimento em relação ao conteúdo e paciência para ensinar e que muitas vezes o tempo dedicado ao celular, redes sociais e programas de TV deve ser deixado de lado para auxiliar nas atividades escolares (**F5**).

Esses relatos nos permitem entender, como exposto por Silva (2022, p. 27), que é comum os familiares de alunos “relatarem detalhes da sobrecarga diária, é necessário que tenham equilíbrio de suas emoções, para gerir as melhores respostas nas situações divergentes encontradas nos diferentes ambientes os quais estão inseridas”.

A dificuldade para auxiliar a criança manifesta-se, na fala de **F6**, quanto à compreensão das propostas, mesmo com o apoio dos professores pelo aplicativo de mensagens utilizado durante esse período. Para **F6**, “tinha que ser mãe, ser meio professora, ser aluna”, corroborando com Guizzo *et al* (2020, p. 3), quando se refere que no lugar do professor, agora estariam os adultos.

A respeito do papel de mãe na pandemia, Prado (2021, p. 83) destaca a “sobrecarga da mulher e, paralelamente, de uma necessidade de acolhimento”. **F9** destaca que a família possuía todos os equipamentos necessários, porém, “o tempo que ficava complicado” (**F9**). Mas, o que mais chama a atenção, em sua comunicação, é a importância dada à parceria estabelecida entre a família e a escola: “a gente teve

que ser uma equipe, na verdade. Teve uma parceria exatamente. Mas, graças a Deus, no final deu certo” (F9).

Como F6, F7 revela que a família não teve dificuldade, porém o tempo foi o maior obstáculo, “a gente não tem todo tempo do mundo”. Lembra a necessidade de reservar um momento para a vida escolar do aluno. A falta de tempo e da capacidade de ensinar, está presente na fala de F9, que expressa ainda que a criança aprendeu por si, pois, a família compreendia o conteúdo das atividades, porém não tinha conhecimento sobre como ensinar aquele conteúdo à criança, em suas palavras, “era um nervosismo”.

Além do tempo, F11 e F12 expressam a dificuldade em ensinar matemática. Para ambos os participantes, faltou conhecimento de como ensinar, já F12 acrescenta a dificuldade na interpretação de textos e dos problemas de matemática, deixando-os “confusos”.

No entendimento de Barros (2022, p. 100), o ensino remoto levou os familiares assumirem a responsabilidade expressa da educação de seus filhos, entretanto essa tarefa demandava “tempo, cuidado, paciência, conhecimento informático, conhecimento pedagógico, e tantas outras exigências”, conforme pode ser observado nas falas dos participantes.

O relato de F8 é semelhante aos de F9, F11 e F12, em relação a não saber como ensinar, à falta de didática durante o contexto pandêmico, conforme pode ser observado:

*Assim, **consegui ajudar, eu acredito que na medida do possível ali. Não, como talvez hoje, com a visão que eu tenho hoje, eu conseguiria ajudar ela até um pouco mais. Mas eu acredito que a gente, por não saber ensinar igual um professor, talvez a gente chegue a causar até alguns bloqueios. Porque tipo, a professora tá falando de um jeito, a mãe tá falando de outro, a mãe perde a paciência... Eu acho que a maior dificuldade às vezes é por a gente não saber como passar corretamente, porque assim, até como professor, se você troca de professora, entra um substituto, ele não vai passar o mesmo conteúdo que você estava passando da mesma forma. A gente, como mãe... Não tem como. Mas a facilidade foi assim, os vídeos. Os vídeos ajudaram bastante, né. Os vídeos abriu um leque que até a gente olhava assim, nossa, é verdade, se fizesse assim e tal, vai dar mais certo. [...] faltou muito... muito, porque, querendo ou não, quando eu comecei em 2020 a faculdade, fazia 12 anos, 13 anos, que eu já tinha encerrado o Ensino Fundamental meu. Então, assim, era muito tempo sem conhecimento, sem uma experiência, sem conteúdo algum. E essa formação, esse trabalho como professor, a gente não tem isso nos primeiros seis***

meses de faculdade, primeiro, um ano de faculdade, você não tem essa vivência. **Então, faltou muito, mas muito mesmo, da minha parte e da parte do meu esposo, eu acredito que um pouco seja culpada também, um pouco de alguns bloqueios, porque a gente perde a paciência.** Não adianta, aquilo chega uma hora que você fala, pelo amor de Deus! Eu tô lendo, eu tô falando, vai! A gente perde isso. Não adianta dizer que, fui a mãe mais boazinha do mundo inteiro e perdia o tempo que precisasse. Não. Não, faltou muito... muito. **A questão eu acho que assim, não era nem a questão do recurso, faltou muito conhecimento. Como passar isso sem prejudicar, como passar isso de uma forma leve, como fazer com calma, como explicar, porque o explicar faz toda a diferença. Então, eu acredito que faltou... faltou muito mesmo.** Teve uma das reuniões pelo Meet também com os pais, ali no total que teve, um dois pais eu fiquei até com dó, eu terminei a reunião, eu terminei chorando, por conta da criança, por conta do pai. Ele falou que ele era já um senhor de idade, e que ele nem sabia ler direito. Como que ele ia ensinar a filha dele? Eu falei, gente, se eu tô achando que aqui em casa tá difícil, você imagina essas crianças, que não tem nem o mínimo de conhecimento. Então, assim, **pra gente, como passar esse conhecimento pra eles, porque é diferente você explicar como é pra ser feito, você sentar ali de uma forma, você abordar o assunto, do que você sentar e falar, aqui você vai escrever isso e isso, aqui você vai fazer assim e assim, você dar a resposta. Faz muita essa diferença.** Então, assim, a gente não tem essa vivência, não tem... não tem essa experiência, não tem essa forma de passar, essa forma de instigar eles a procurar resposta. Normalmente a gente já dá a resposta por eles e, só escreve... escreve e pronto. É mais ou menos isso. Eu trabalhava de monitora. Na creche. Aqui no Comecinho de Vida, na época. E, aí em março, porque dispensaram os eventuais, né, porque eu era eventual. Eu era eventual ali. E isso me pegava muito, porque a gente pensava muito neles. (F8, negrito nosso).

Para **F8**, não faltaram recursos, porém houve falta de conhecimento e dificuldade em lidar com a situação com tranquilidade ao amparar o aluno, não conseguindo explicar, resultando na perda de paciência, o que, segundo **F8**, pode ter causado alguns bloqueios na criança, conforme esclarecido por Mainente (2022, p. 85), que afirma que, durante a pandemia, ficaram expostos “indícios de ansiedade por parte dos estudantes e de alguns familiares [...] considerável prejuízo no processo de assimilação do conteúdo proposto”.

O participante relembra em sua entrevista uma reunião entre pais e professores, em que um dos pais, já idoso, desabafa e revela não saber ler e escrever convencionalmente, assim, “como poderia ajudar seu filho?”. Essa comunicação reflete, portanto, para **F8**, foi nada fácil o período de atividades não presenciais,

quanto mais na casa de crianças cujos familiares não teriam o conhecimento suficiente para lhes prestar auxílio.

Um dado interessante a ser considerado é que os participantes **F3**, **F5** e **F6**, que expressam dificuldade na compreensão dos conteúdos presentes nas atividades, possuem entre 41 e 46 anos, sendo que um participante possui o Ensino Fundamental e os outros dois o Ensino Médio. Em relação à formação dos participantes, dentre o grupo dos familiares **F8**, **F9**, **F11** e **F12**, cujas idades variam entre 31 e 47 anos, um possui Ensino Médio e três Ensino Superior.

As exposições dos familiares corroboram com as ideias de Guizzo *et al* (2020, p. 7) e Mainente (2022, p. 85), ao ressaltarem que muitas famílias precisaram se reorganizar para auxiliar as crianças durante as atividades não presenciais e mediar a relação entre elas e os professores, reaprender conteúdos e utilizar ferramentas tecnológicas, ou seja, reinventar-se.

Algumas dificuldades em auxiliar as crianças nas atividades são pontuadas pelos familiares, porém, é possível notar o empenho, incentivo na realização, algumas vezes, envolvendo toda a família. O apoio dado em forma de carinho, atenção, amor, na compreensão de Micotti (1998, p. 9), faz com que as crianças se sintam amadas e mais seguras e capazes de aprender.

6.3.4 Desempenho da escola, dos alunos e dos familiares

6.3.4.1 Desempenho da escola nas afirmações dos professores e equipe gestora

A presente seção apresenta os discursos de professores e equipe gestora a respeito do desempenho da equipe escolar no período pandêmico. Durante as falas dos professores são mencionados pontos positivos e negativos de suas práticas, bem como a importância da formação continuada e as transformações pelas quais a educação passou diante desse novo cenário.

As respostas dos integrantes da equipe gestora revelam a atuação dos membros por meio de suas comunicações nas entrevistas, desde o período compreendido entre o momento de suspensão das aulas presenciais e as primeiras orientações para retomada das aulas e as mudanças na educação advindas com a pandemia.

6.3.4.1.1 Pontos positivos e negativos mencionados pelos professores

Seguem as falas de **P1** e **P2**, que apresentam a avaliação de suas próprias práticas durante o período pandêmico:

Olha, os **pontos positivos**, [...] **foi o trabalho coletivo entre as professoras e não necessariamente entre as professoras e a gestão, mas entre o grupo de professoras que eu trabalhava**, porque, embora fosse cansativo, muitas reuniões em alguns momentos, durante muito tempo, **a gente tentava estabelecer um diálogo, seguir uma mesma linha pra propor um trabalho que fosse minimamente bom pra apresentar pras crianças e pras famílias**. E isso ficou muito forte no trabalho coletivo, tanto que quando nós voltamos, primeiro, pra questão das bolhas de convivência e depois, em 2022, esse trabalho coletivo com algumas professoras permaneceu. Então, foi uma questão bacana que se fortaleceu na pandemia e depois permaneceu quando nós voltamos presencialmente. **Aí a outra questão positiva que eu destacaria é que a gente não teve escolha, teve que aprender a mexer com essa questão digital, com a questão da tecnologia digital**. Então, eu acabei aprendendo a mexer em recursos que antes... não vou dizer que eu não tinha tempo, mas que não me interessava, porque o meu trabalho não demandava. Então, pra aprender a mexer nesses recursos, pra contribuir com o trabalho desenvolvido. **Aí quais recursos seriam? Não sei se eu posso dizer programas ou sites, pra trabalhar com edição de imagem, a questão de edição de vídeo**. Entre os **pontos negativos**, a primeira questão é que faltou... na minha concepção, tá? **Faltou um pouco de coerência em algumas orientações ou propostas que vinham da Secretaria da Educação**. Eu sei que a Secretaria tem que pensar no macro, no município todo e não em cada escola, mas **algumas coisas pra gente, que estava na escola, era muito difícil que a gente desenvolvesse, muito difícil que a gente tornasse real aquilo**. Outro ponto negativo é a **questão do tempo, [...] porque não havia aquela delimitação clara. O meu trabalho tava ali o tempo todo. O tempo todo**. De segunda a domingo, o tempo todo. Um excesso de reuniões, tem que ser três reuniões no dia, uma com as professoras, outra com a gestão, aí a gestão passou um monte de informação, a gente vai ter que se reunir de novo com as professoras pra discutir o que a gestão passou. Outro ponto negativo, embora a gestão tenha sido muito compreensiva, em alguns momentos havia **um excesso de informação que era passado pra gente, pra que a gente desse conta em pouco tempo**. E aí isso, com o passar dos meses, foi ficando muito, muito, muito cansativo, porque era sempre demandas rápidas e tinha que dar conta, né? Porque a gente tinha que dar conta, a gente tava trabalhando em casa, era o mínimo que a gente tinha que fazer, era dar conta. [...] Os professores, eles estão em casa, estão sendo pagos pra trabalhar. Eu acho que a pandemia trouxe ainda... o fundamental já tem **essa questão da burocracia**, né? Mas a pandemia trouxe mais forte isso ainda. Porque, né? Eu sei que há necessidade de que a gente documente o trabalho, quem vai comprovar que nós fizemos, mandar a documentação. **Mas eu também penso que essa documentação, ela tem que ter sentido pro professor. Porque a**

burocracia que ia comprovar o trabalho. Então, né? Muitas vezes a preocupação era mais com a burocracia do que com o trabalho pedagógico em si, desenvolvido. (P1, negrito nosso).

O ponto negativo, eu acho que o maior foi a pressão psicológica. A pressão psicológica que foi imposta ao professor, foi jogada em cima do professor, era algo muito alto, muito forte. Eu acho que o ponto negativo que eu vejo foi essa pressão psicológica que a gente sofreu. O tempo todo, você fazia, fazia, e nada tava bom. Eu acho que, agora pontos positivos, eu me desenvolvi muito, eu avancei anos-luz. Não que eu já não desenvolvesse muita coisa digital, já desenvolvia, mas eu aperfeiçoei [...] na pandemia, eu comecei a criar muita coisa no Excel, o uso do Drive, que eu usava pouquíssimo. Eu tinha uma noção básica do Drive. Enfim. Essa parte tecnológica, eu avancei muito. Que foi, acho que, o que me ajudou, o Canva, eu tinha noção dele apenas pra montagem de convite, de panfleto, coisas básicas. Então, assim, nessa parte tecnológica foi muito positivo. (P2, negrito nosso).

Como podem ser observadas em suas verbalizações, os professores **P1** e **P2** apresentam um ponto positivo em comum: o aprendizado de tecnologias digitais como ferramenta educacional, o que se aproxima das reflexões de Santos (2023), ao afirmar que os professores buscaram o conhecimento das tecnologias pela grande preocupação com a aprendizagem dos seus alunos.

Outro destaque nas falas de **P1** e **P2** é o trabalho coletivo entre os professores, que é destacado por Tardif (2010), ao afirmar que a aprendizagem docente é realizada por meio da interação com outras pessoas, assim como por Nóvoa (2017), Crecci e Fiorentini (2002) e Sarti (2020).

Conforme já mencionado, segundo Nóvoa (2022, p. 68), a transformação da escola ocorre quando os professores, coletivamente, buscam estratégias diferenciadas; esse entendimento se faz presente na manifestação da professora **P1**.

P1 e **P2** discorrem também sobre o aprendizado com as tecnologias digitais. Nas palavras de **P1**, “a gente não teve escolha, teve que aprender a mexer com essa questão digital, com a questão da tecnologia digital” e de **P2**, “eu me desenvolvi muito, eu avancei anos-luz. Não que eu já não desenvolvesse muita coisa digital, já desenvolvia, mas eu aperfeiçoei”, reafirmando o citado por Nóvoa (2017, p. 1122) “um professor tem que se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade”.

P1 menciona a questão do tempo, “porque não havia aquela delimitação clara. O meu trabalho tava ali o tempo todo. O tempo todo. De segunda a domingo, o tempo todo”. A esse respeito, Fettermann; Tamariz (2022, p. 6) defendem que, com o uso de

tecnologias, “os professores ficam conectados por mais tempo na internet e isso faz com que tenham um aumento de demandas, inclusive com mensagens e cobranças de alunos e colegas fora de seu horário de trabalho”. Em relação a esse fato, Lima (2022) apresenta, em seu estudo, a sobrecarga de trabalho do professor durante a prática do ensino remoto, além da dificuldade de acesso a tecnologias.

Os dados trazidos pelos professores por meio das entrevistas apontam também aspectos negativos em relação ao trabalho docente durante esse período. Deve-se salientar que os pontos negativos mencionados pelos participantes, superam os positivos e são expostos a seguir: falta de coerência das orientações ou propostas da Secretaria Municipal de Educação; tempo excessivo de dedicação ao trabalho; acúmulo de informações; burocratização para comprovar o trabalho docente (preocupação maior com a documentação do que com o trabalho pedagógico); pressão psicológica sofrida pelo professor.

Mencionam, ainda, a importância da formação continuada perante a nova forma de trabalho imposta pela pandemia, já que, segundo os participantes **P1** e **P2**, não são oferecidos cursos de tecnologias direcionadas à educação:

Indiscutivelmente a formação continuada é muito importante, mas eu posso falar no meu lugar, tá? Eu não saí da universidade, da graduação, há tanto tempo assim. Participei de muitos cursos, de muitos eventos, e eu não tinha nenhuma formação direcionada para a área, no sentido de tecnologias digitais, como propor coisas utilizando programas, outros recursos que não na aula presencialmente. Então, eu não tinha nada sobre isso. Tive que... fiz alguma formação específica no período? Fiz muitas. Participei de muitos cursos, muitos eventos, muitas oficinas. Mas aí entra uma questão interessante, que é: não adianta a gente ter formação se a gente não tem recurso. Né? Eu não tô falando: "ah, então a gente não tem recurso, não precisa ter formação". Não estou falando isso. Tô falando que tem que ser um conjunto. É necessário que a gente tenha essa formação continuada sempre, ao longo de toda a carreira. Mas é necessário que não fique só na formação. Então, se a gente tem uma formação sobre tecnologias digitais, como que a gente leva isso pra sala de aula? E aí eu posso fazer um comentário que não tenha muito a ver, que talvez depois você use. Depois da pandemia, mudou alguma coisa em sala de aula em relação ao uso das tecnologias digitais? Não. Eu continuo dando aula do mesmo jeito que eu dava antes da pandemia. Não porque assim: "ah, eu não quero levar". De vez em quando eu até faço algumas coisas diferentes, pego o data show da escola e tudo mais. Mas a gente não tem o recurso. Só pra montar esse data show na sala de aula, assim, é uns 40 minutos, aí depois fazer com que o computador funcione é mais 15 minutos. Aí a gente já perdeu as crianças, aí já não tem mais sentido do que você tá explicando. Então, na

escola pública, na rede da qual eu faço parte, não é uma realidade o uso de tecnologias digitais. Embora a formação sobre o assunto eu penso que seja muito importante. (P1, negrito nosso).

O participante **P2** se manifesta, assim como **P1**, sobre a importância do oferecimento de cursos de formação tecnológica educacional, porém coloca em pauta a falta de preparo tecnológico da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro e do não oferecimento de uma formação tecnológica aos professores que atenda às solicitações da Secretaria Municipal de Educação:

Bom, eu acho que hoje ficou muito mais claro que, até por toda a dificuldade que nós tivemos, ficou claro que a prefeitura não tinha o mínimo de preparo pra algo digital, né? Porque toda a dificuldade que nós tivemos, é porque não tinha uma forma de levar, de ter comunicação com as famílias, porque não tinha um nada, um Google Meet, que nem os particulares, todos eles usaram ou o Meet ou o Zoom. Então, hoje, acho que pra formação continuada, é claro que a prefeitura precisava pensar mais nessa parte tecnológica, trazer cursos. Lembra? Nós fizemos um, mas muito básico, era assim. Na formação do professor, pensar principalmente em algo mais intensivo nessa questão, mais aprofundada, vamos dizer assim, essa parte tecnológica, dentro da prefeitura, trazer um trabalho mais aprofundado nesse sentido. Até mesmo as oficinas, eu acho, que tem. Eu acho que essa parte que eles têm trazido é bacana, é difundir mesmo, as escolas precisam tornar o trabalho mais balanceado, no sentido de não ficar só no papel, mas ter toda essa coisa dos jogos, pra depois entrar na parte teórica, enfim. Precisa ter isso. Mas é o único que eu vejo, essa formação no sentido... os outros, eu acho que ainda estão engatinhando, as outras formações, e alguma coisa mais... enfim, eu acho que ainda é meio a desejar a formação continuada dentro da rede. E, principalmente, pra nós, acho que ficou claro depois da pandemia, é que há uma necessidade gritante, urgente, de formação continuada na área tecnológica dos professores, e equipar as escolas com um pouco mais de tecnologia. Tornando o ensino um pouco mais digital em alguns sentidos. (P2, negrito nosso).

Ao expressarem seu ponto de vista, **P1** e **P2** dialogam sobre a formação docente em relação às tecnologias e, em comum, pontuam a falta de recursos tecnológicos para serem utilizados com os alunos, o que chama a atenção para a falta de investimentos na escola pública, destacando a Rede Municipal (**P2**). Refletem assim sobre suas próprias práticas antes, durante e depois da pandemia, o que corresponde à afirmação de Freire (2016) a respeito da responsabilidade do professor em tornar permanente sua preparação, capacitação. Acrescenta-se a isso o constatado por Souza (2021, p. 56), ao apontar que “a educação precisa se reinventar [...]

principalmente com políticas que venham ao encontro de investimentos, capacitação e valorização do trabalho docente”.

A seguir, apresentamos as verbalizações da equipe gestora da escola, que avalia seu desempenho e atuação desde o período compreendido entre o momento de suspensão das aulas presenciais e as primeiras orientações para retomada das aulas.

6.3.4.1.2 Desempenho da instituição escolar na compreensão da equipe gestora

As informações trazidas pelos participantes **G1**, **G2** e **G3** a respeito das primeiras tomadas de decisões sobre como se daria a continuidade do ensino no início da pandemia, em 2021, vem enriquecer nosso estudo. Seguem as verbalizações:

*Bom, eu acho que é importante eu situar o cenário de que a pandemia é datada de março de 2020, o período de interrupção então das atividades escolares. E nesse momento eu estava na Secretaria Municipal de Educação, então a minha visão da interrupção é do lugar de fala de alguém que estava na administração. E a conclusão disso, que é o retorno presencial dos estudantes, eu já estou enquanto vice-diretora na unidade escolar. Então são visões de lugares diferentes, eu acho que é importante pontuar isso pra pesquisa. [...] Bom, foi um período extenso, que data de março de 2020 até setembro de 2020, com os estudantes sem nenhum tipo de contato, nem presencial e nem virtual, com a equipe escolar, então com os professores e nem com as atividades. A partir de setembro de 2020, há uma mobilização pra que essas crianças pudessem ter contato com as atividades escolares por meio virtuais, num primeiro momento via portal e via Drive. E o **resultado disso foi uma indisponibilidade por parte das famílias no que tange mesmo ao acesso à tecnologia**. Então as famílias não tinham acesso a isso, elas não tinham como acessar esse Drive, elas não tinham nem conhecimento para tanto e muitas vezes não tinham ferramentas, instrumentos. Então pra você acessar o nosso portal, a visualização dele, que é o Portal do Educador, ele requer um computador, via smartphone a visualização fica comprometida. Grande parte dos estudantes da rede possuem uma família estruturada, porém, ficam tutelados aos terceiros, parentes, então avó, tios, tias. São pessoas que na sua grande maioria possuem uma idade mais avançada e não tem também esse trato com a tecnologia. Então eu enxergo esse primeiro período como muito crítico, porque as **crianças vinham, então, de maio a setembro sem acesso nenhum, a nenhum tipo de atividade escolar, nenhum tipo de contato, nenhum tipo de conteúdo**. A não ser aquele que a própria família tentou de alguma forma fornecer, mas eu digo oficial, vindo, então, das unidades escolares. **A partir de setembro eles passam a ter acesso ao material que manteve essa crise ou até agravou a crise, no sentido de que famílias que começaram a precisar se depreender muito de recursos pra acesso a essas atividades**. Então tinham*

famílias que procuravam comércios ao redor da casa ou até mesmo no trabalho, pra que alguém pudessem fazer essa coleta, esse download das atividades e imprimisse pra que a criança pudesse executar. E as famílias, eu trago ainda uma visão de Secretaria, elas estavam muito abaladas com tudo que tava acontecendo, mas também eu acho que existia algum desamparo no sentido de: “Tá. Então vamos elencar, o primeiro desafio é: Como que eu faço pra acessar essas atividades?”. Eu consegui resolver esse problema. “Como que eu faço pra ajudar o meu filho a executar essas atividades?”. A grande maioria das pessoas não têm formação didática pedagógica, então pra um estudante, porque eu acho que ele é sempre o horizonte pra onde a gente precisa olhar, ele era o mais prejudicado de tudo isso. Porque o pai começou a passar pro filho a forma com que ele aprendeu e que conflitava na sua grande maioria com a forma que a criança se lembrava de ter aprendido na escola, quando se lembrava. A família, e aqui eu não faço nenhum tipo de acusação ou de julgamento, mas ela não tinha muitas vezes espaço apropriado, o ambiente familiar não é o ambiente escolar, então a criança não se sentia à vontade. Vamos pensar aqui um cenário que era muito comum os relatos das famílias, a criança tendo que fazer a atividade na cozinha, enquanto a mãe cozinhava, o irmão assistia TV, o outro ouvia música, o pai mexia no carro. E não é um ambiente adaptado, propício pra aprendizagem. E o pior, na dúvida desse estudante, na dúvida desse aluno, o pai às vezes usava de alguns recursos até mais agressivos, vamos pensar. Então não era incomum a gente ouvir relatos das próprias mães dizendo: “Eu acabo gritando com ele, porque eu considero ele...”. E aí alguns nomes pejorativos: “Limitado, burro, não sabe”. Mas por quê? Ela também não tinha esse trato pedagógico, didático pedagógico, e não deveria ter. Ela vinha muitas vezes de um dia exaustivo de trabalho, no qual ela tinha que chegar, tirar toda a roupa pra entrar dentro de casa, com medo de que o vírus pudesse passar pras pessoas que ali estavam. Existia um outro contraponto, que as crianças menores as mães começaram a não ter mais com quem deixar. Porque eu acho que é importante dizer também que o tempo de retorno da escola não foi o mesmo tempo de retorno das atividades profissionais, muitos profissionais nem pararam de trabalhar, outros ficaram dois, três meses e já retornaram às suas atividades. Então nesse momento em que acontece o retorno obrigatório do pai ou da mãe, ou de ambos, para as atividades profissionais, a criança fica com quem? Então teve mães e pais que acabaram deixando com pessoas que houve agressão, houve relato de violência. Porque, enfim, a gente tem que pensar que estamos falando de diversas faixas etárias, então pensa, não é um viés só. Eu sei que o foco é sempre a gente olhar o educacional, mas a gente não pode, primeiro, achar que a escola vai ser responsável por abraçar tudo isso. Ok. Mas a gente também não pode negar que são variáveis que afetam a aprendizagem desse estudante. Bom, **em 2021, as aulas retornaram presencialmente, aí em 2021 há uma troca de gestão municipal e com isso também uma troca de administração da Secretaria Municipal de Educação.** Alguns esforços começaram a ser executados pra otimizar esse processo. **Então criação de grupos de WhatsApp, no qual o professor ficava mais em contato com essas famílias. E já eu vou falar a minha visão, que eu tenho, da figura do professor, como que ele se impactou com tudo isso. Vídeos, a atividade. Aí depois começou a se abrir uma exceção**

para que os pais pudessem retirar essas atividades na unidade escolar, tinha um dia agendado, um horário agendado, mas ele tinha como ir lá e já pegar o material impresso, ele não precisava fazer todo o processo de coleta desse material por ele mesmo. Ainda assim houve uma facilitação do processo, mas não significa que o processo se tornou melhor no tocante a aprendizagem do estudante, que eu acho que é pra onde a gente tem que mirar sempre. Melhorou, porém, vamos pensar agora dentro do viés do professor, se o foco é o aluno, a gente tem que pensar que parte desse processo é o professor também. **E o professor se viu numa situação em que ele não estava trabalhando fisicamente na escola, quatro ou oito horas, porém teve professor que chegou a trabalhar 18 horas.** Por quê? Porque a faixa de horário de atenção dos pais, de dúvidas de execução das atividades com os estudantes geralmente era no período noturno, que é diferente do período de trabalho da grande maioria dos professores da faixa etária das mobilidades que a nossa rede atende. **Então não era incomum professores acabarem recebendo ligações muito tarde da noite.** “Mas as famílias não tinham uma coerência?”. Não é uma questão de ter coerência, é uma questão eu acho que do próprio recorte que se tava vivendo. Ela precisava ajudar o filho, ela tinha o recurso do contato do professor, ela não tinha como ajudá-lo, à noite era o momento, ela ligava à noite. E aí a gente teve várias configurações, professor que acabou adoecendo com esse processo, o professor que acabou encontrando um caminho, uma coerência: “Então, olha, eu vou responder todos na manhã, de tal em tal horário”. E isso foi se dando um tom de sobrevivência, eu acho que é a palavra, dentro dessa configuração toda. **Em setembro de 2021, começa-se, então, o retorno dos estudantes por meio de bolhas, bolhas de convivência.** Que era pra evitar, no caso, de contaminação pela Covid-19, pra que ela não fosse geral. Então um estudante foi positivado pra Covid, então aquela bolha ficaria em observação e as demais bolhas poderiam continuar acompanhando o processo educacional. Mas aí enquanto gestora, então eu falei da visão da família, do estudante, do professor, agora vamos falar da visão do gestor. Enquanto gestora que já estava sentia muito a questão de os pais começarem a invalidar o trabalho escolar. Porque o que eles pensavam, eles faziam uma conta lógica: “O meu filho tá desde o ano passado sem frequentar a escola. Vocês tão me dizendo que ele vai frequentar a escola uma vez na semana?”. Porque as bolhas eram assim, elas eram espaçadas. Os estudantes frequentavam por uma semana e depois só daí três ou quatro semanas, dependendo do tamanho da unidade escolar, esse estudante retornava à escola. Então o pai começou a questionar muito os gestores com relação à qualidade disso: “Então você tá me dizendo que o meu filho virá pra escola uma semana por mês e aí ao final do ano ele será promovido?”. Porque ao pai cabe muito essa visão de reprovação e aprovação. Muitas vezes as famílias, não são todas, mas na grande massa das famílias, eles entendem a reprovação como um recurso usual e eficaz pra que a criança aprenda aquilo que ela não aprendeu. **Nós, do campo da educação, sabemos que há outros modos de fazer. A grande verdade é que pra um gestor da escola, que está na escola, a gente não tinha um precedente, a gente não sabia como fazer. E a gente pensava, primeiro, em tentar garantir a segurança da saúde daqueles estudantes, a gente não queria que nenhum deles adoecesse, a gente não queria ter nenhuma**

baixa de morte por Covid-19 na escola. Só que a gente tinha que pensar também nas questões didáticas pedagógicas, a gente tinha que pensar nas questões dos professores que estavam inseguros com relação a isso: “Eu posso deixar emprestar um lápis? E se alguém tiver espirrando? E se a criança abaixar a máscara? E se ele botar a mãozinha no bracinho do amigo? Quantas vezes eu tenho que passar álcool em gel na mão deles?”. E pros menores: “E se eles enfiarem a mãozinha na boca cheia de álcool? E se enfiar a mãozinha na boca cheia de vírus?”. Enfim, as perguntas eram muitas. E enquanto gestora a gente não tinha essas respostas, então dava um desamparo muito grande do meu lugar, de tentar administrar tudo isso, administrar o corpo de professores, os estudantes, as famílias, e tentar garantir a especificidade da escola, que é entregar informação, entregar ensino e aprendizagem. Eu tentei resumir, mas só quem viveu que sabe o quanto foi duro. (G1, negrito nosso).

É importante mencionar que os participantes **G1**, **G2** e **G3** integravam a Secretaria Municipal de Educação no ano letivo de 2020 e, posteriormente, em 2021, faziam parte da direção da escola em que a pesquisa foi realizada.

G1 menciona que, tendo em vista as dificuldades encontradas pelos familiares em relação à falta de acesso e de conhecimentos tecnológicos, busca e ao acesso das atividades propostas pelos professores no ano de 2020, foi necessário se reinventar, ou seja, foi preciso introduzir novas ferramentas didáticas para o oferecimento das atividades remotas para facilitar o acesso e a comunicação entre escola e familiares.

Assim, a fala de **G1** apresenta-se em consonância com Morin (*apud* Nóvoa, 2022, p. 14): “quando um sistema é incapaz de tratar dos seus problemas vitais, degrada-se, desintegra-se [...] Hoje, tudo deve ser repensado. Tudo deve ser recomeçado”.

As reflexões de **G1** corroboram ainda com os apontamentos de Expósito e Marsollier (2020, p. 3), ao defenderem a importância do uso das redes sociais como ferramenta de aprendizagem e de Passos (2023) ao afirmar que o *WhatsApp* aproximou de forma muito significativa professores e família. Acrescenta-se a isso o constatado por Souza (2022, p. 51), ao salientar que a “escola rapidamente precisou se conectar aos alunos, pais e professores pelas plataformas das tecnologias de comunicação e informação”.

Sobre a forma como a Secretaria Municipal de Educação se organizou, **G2** e **G3** se manifestam:

*Para a retomada das aulas? Então, eu não participei desse início da retomada, né? Eu peguei a retomada enquanto parte da equipe gestora de forma parcial. Quando já tava iniciando essa questão das atividades presenciais, né? Porque quando teve a parada, eu estava na Secretaria da Educação. **Pra mim foi difícil, tá? Porque você tinha que articular o corpo docente de forma remota a executar um trabalho que pra eles também era novidade. Sem contar que o uso das tecnologias pra aquele grupo que eu estava à frente, né? Estava coordenando, era um dificultador também, tá? Então, eles tinham bastante dificuldade de fazer o uso deles.** Nesse período sem nada, eu tava na Secretaria da Educação, entendeu? Então, eu não acompanhei enquanto equipe gestora de uma unidade escolar. Nossa, foi assustador. Porque assim que parou realmente as escolas, aqui na Secretaria nos reunimos, e inicialmente a projeção era que isso em 15 dias iria acabar. Então, assim, a gente até que: "ah, tá bom, daqui 15 dias para, tal. Vamos pensar nas coisas que precisam". As pessoas foram todas tiradas das secretarias, que tinham maiores riscos. Outras tiveram que permanecer. **A agitação por parte dos pais foi muito grande, o nervosismo por parte dos gestores das unidades também, né? Porque todo mundo queria respostas. E a gente também não tinha essas respostas pra dar. Então, foi muito complicado. E a gente começou a perceber que as coisas estavam passando, passou de 15 pra um mês, pra dois meses.** E é claro que aqui na Secretaria da Educação a gente sempre espera um posicionamento do Secretário pra poder agir, né? Várias reuniões durante esse período foram realizadas, a equipe da Secretaria não parou. **Mas a nossa única ação naquele momento foi de dar mais valor à vida das pessoas e esperar pra depois poder retomar, entendeu? Mas, de certa forma, até diferente de muitas outras cidades da região, eu sei que talvez essa demora foi prejudicial, porque a gente esperou demais pra começar a agir. Demais mesmo. Então, as coisas começaram a tomar proporções assustadoras, de crianças sem nada pra fazer em casa, professores sem direcionamento, porque os diretores também não tinham direcionamento, porque os direcionamentos que eram pra sair daqui não saíram.** (G2, negrito nosso).*

*Foi um momento muito difícil, porque também a gente não sabia muito como lidar. Na verdade, eu acredito que a Secretaria - e posso falar, porque eu estava lá no início da pandemia - a gente achava que isso tudo ia retornar logo, né? E aí acabou que a coisa foi se estendendo e a gente não tinha estrutura, inclusive tecnológica, pra lidar com uma educação à distância. Então isso atrasou muito o prazo de retomada desse ensino, mesmo aí que à distância, mas exatamente pela questão da estrutura assim. **Então a minha percepção foi de que a gente demorou, mas que também não havia como fazer, porque tinha uma estrutura que impedia isso.** (G3, negrito nosso).*

Através das verbalizações dos gestores **G1**, **G2** e **G3**, percebe-se que, com o início da pandemia em março de 2020, a equipe da Secretaria Municipal de Educação

de Rio Claro inicialmente considerou que seria um momento passageiro e que não sabia como proceder.

Para **G2** e **G3**, a equipe demorou demais para posicionar-se e, segundo **G3**, a Rede Municipal “não tinha estrutura, inclusive tecnológica, pra lidar com uma educação à distância”, conforme **P2** havia mencionado em sua verbalização anteriormente. De acordo com **G2**, a demora em estabelecer estratégias pode ter tomado “proporções assustadoras”, já que as crianças estavam sem realizar quaisquer atividades pedagógicas, professores e gestores sem nenhuma orientação. Menciona que familiares de alunos e diretores das unidades educacionais buscavam por respostas.

Através de seu relato, **G1** apresenta outros agravantes que merecem destaque: a falta de acesso e domínio tecnológico dos familiares dos alunos; a falta de preparo para auxiliar os filhos em casa, resultando em um comportamento agressivo do familiar, pois, segundo **G1**, houve relatos como “Eu acabo gritando com ele, porque eu considero ele... limitado, burro, não sabe”. Relatos ainda de agressões, violência contra a criança, pois os pais saíam para trabalhar e deixavam seus filhos com outras pessoas. Algumas adversidades encontradas pelos familiares, mencionadas por **G1** estão presentes nas falas de **F3** em relação à dificuldade em ensinar, **F5** na falta de conhecimento em relação ao conteúdo e paciência para ensinar, **F6**, **F11** e **F12** em não compreender as propostas de atividades.

Essa exposição vai ao encontro do estudo de Nóvoa (2002, p. 24) ao afirmar que a escola precisou sofrer uma transformação como resultado de um “reforço da educação como bem público e comum”. A esse respeito, Prado (2021, p. 75) define que, durante o contexto pandêmico, as famílias tornaram-se as responsáveis pela “alimentação, cuidados, higiene, bem-estar e, agora, garantia da atenção e permanência na escola”, sendo que essas responsabilidades eram divididas com a escola durante o ensino presencial.

Em sua entrevista, **G3** chama a atenção, assim como **P1** e **P2**, para o trabalho exaustivo do professor, que atendia aos familiares além de seu horário de trabalho.

Verifica-se, por meio dos discursos de **G1**, **G2** e **G3**, que a escola passou por mudanças que foram necessárias, conforme o constatado por Nóvoa (2002, p. 29), porém, opõem-se com o mesmo autor e com Guterres (2020, p. 4), ao comentar que os esforços para a mudança nos sistemas de ensino foram possíveis em um curto

espaço de tempo, sendo que **G1**, **G2** e **G3** expressam o período prolongado em que a Rede Municipal de Rio Claro levou para se reestruturar.

6.3.4.1.3 As mudanças na educação segundo os professores

Os professores expressam também as mudanças ocorridas na educação e em suas atuações com a pandemia de Covid-19:

*Olha, [...] a gente teve que revir o nosso trabalho, a gente teve que... a gente percebeu que o jeito que nós fazíamos não tava dando certo no contexto pandêmico. E aí não tem mais como a gente não levar isso pra sala de aula, não diversificar, não levar propostas interativas, não pensar de outra forma. Mas aí, estando o ano inteiro, o ano passado inteiro na escola, eu percebo que, assim, no contexto geral das práticas pedagógicas, muito pouco mudou. É lógico que mudou no sentido de... eu penso que a postura das professoras se alterou um pouquinho, porque não tem como exigir uma coisa que essa criança não teve. Então, **eu acho que esse olhar mais atento pras crianças e pro processo de aprendizagem foi uma coisa boa que veio aí da pandemia**. Mas, ao mesmo tempo, eu não posso afirmar, tá? Mas o que eu vejo é que práticas que existiam antes da pandemia, elas existem agora e são desenvolvidas da mesma forma. "Ah, mas você também faz isso?". Em algumas situações eu faço. **Eu tento fazer diferente, tento levar coisas diferentes pra sala de aula, tento diversificar muito, tento trabalhar com jogos, mas em alguns momentos eu faço como eu fazia antes da pandemia. Então, eu acho que eu não posso falar que não mudou, porque proporcionou muitas reflexões esse contexto pra gente. E talvez em alguns contextos mude. Eu acho que principalmente na universidade, no que a gente discute lá mudou. Mas pra que isso chegue na escola, eu penso que vai demorar um pouco mais. E a gente falava: "não, isso vai ter que ser aprendizagem, porque não tem como a gente voltar ao que era antes, nunca mais vai ser como era antes". Tá sendo como era antes. Pra que você desenvolva um trabalho diferente, você tem que ter minimamente os recursos pra isso. E a gente não tem. Então, os recursos que a gente tinha antes da pandemia, é o que a gente tem agora.** Mas coisas que são muito pontuais e que influenciaram muito pouco no processo de ensino e aprendizagem como um todo. Então, eu acho que foi um conjunto. Não houve mudanças em políticas públicas e aí... por enquanto, né? **Tanto no âmbito federal, como no âmbito municipal, não houve mudança em relação ao recurso que as professoras têm. Logo, as práticas, elas também acabam no grande... não posso generalizar, mas em grande parte, elas permanecem da mesma forma que eram antes.** (P1, negrito nosso)*

Acho que o ano passado, eu acho que um ano de reconstrução de muita coisa na aprendizagem das crianças. A gente tava catando os cacos e vendo como que ia construir tudo aquilo pra essas crianças entrarem, de fato, no conteúdo da idade série em que ela estava. Acho

que esse ano é que, talvez... **mas eu não vi tantas mudanças**, porque, mesmo na... até eu tava brincando outro dia. O pessoal falou: "gente, o ser humano passou por uma baita pandemia e parece que não aprendeu". Agora as coisas voltaram, voltou naquela loucura. Prazos, prazos, milhões de prazos. Tudo pra ontem, pra ontem. Era pra ter mudado a forma de pensar. Falar: "não, vamos mais devagar. Tecnologia é bom, mas vamos usá-la com paciência, com calma". Certas coisas precisam ser mais dosadas. Então, assim, parece que voltou toda aquela loucura de antes da pandemia. **A impressão que dá é que, mesmo na escola, vamos falar pela nossa escola, por exemplo, algumas coisas que levaram anos pra serem conquistadas foram jogadas, literalmente, jogadas fora.** Enfim, eu acho que, no caso da nossa escola, algumas coisas parece que regrediram, né? **Tem algumas coisas que eu falei, eu achei que, dentro da nossa escola, coisas que tinham sido conquistadas se perderam. Eu não consegui observar essa mudança o ano passado.** As formações que foram oferecidas, que nem você falou das formações, não levaram tanto em consideração. Então, é que nem você falou, podia falar: "não, olha, teve... se fosse pensar, depois da pandemia, vamos investir mais na parte tecnológica, vamos investir mais nas questões... vamos pensar em fazer parcerias não só com a Unesp, vamos sair um pouco do nosso quintalzinho, vamos fazer parceria com uma USP, com Unicamp, vamos trazer uma formação melhor pra esse professor, no sentido psicológico, vamos pensar um pouco mais em novas formas de trabalhar". Não sei. Então, assim, algumas coisas parece que voltaram ao mesmo patamar. **Não mudou muito. O teórico lá na universidade, a gente dentro da sala de aula.** Eu tava falando sobre isso, outro dia, eu com as meninas de terceiro ano, a gente tava falando: "gente, tem muito teórico que escreve coisas belíssimas, teorias e vende, gente, palestras e vende"... e da vontade de perguntar: "quantas vezes você entrou numa sala de aula?". E as pessoas compram aquilo dentro da educação como uma verdade absoluta, porque o teórico X tá dizendo que tem que ser assim, tem que ser assado. E quantas vezes esse teórico entrou dentro de uma sala de aula? Ele trabalhou, um semestre que fosse, pra entender? Não vou nem tão longe, ele foi a campo fazer sua pesquisa pra colocar no seu doutorado, ou no seu pós doutorado? A maioria deles a gente sabe que não. Eles mandam os mestrandos, eles mandam os estagiários de doutorado e quem, na verdade, coleta dados são terceiros, vamos dizer assim. Ele não vai a campo. Então é o que eu falo, pelo menos se fosse a campo, tinha... então assim, nem isso mudou depois da pandemia, algumas coisas parece que voltaram ao seu ritmo normal. A universidade na universidade, a escola na escola, as pesquisas continuam no mesmo nível, sempre um terceiro pesquisando pro doutor e a vida acontecendo como acontecia antes. (P2, negrito nosso).

Sobre as mudanças ocorridas na educação e na atuação docente, apesar de, em certos momentos, as falas de **P1** e **P2** coincidirem, em outros momentos se distanciam. Aproximam-se no sentido de abordarem os recursos oferecidos aos professores atualmente na escola, que são os mesmos presentes antes da pandemia.

Mencionaram a falta de investimentos, o que faz com que os professores continuem tendo as mesmas práticas anteriores à pandemia.

É possível observar que **P1** chama a atenção para uma mudança na postura dos professores em relação ao olhar para as dificuldades de aprendizagem que a criança apresenta, possivelmente ocasionadas pela pandemia, conforme o elucidado por Nóvoa (2020). Ainda a professora **P1** demonstra em sua fala que busca diversificar suas estratégias, trabalhar com jogos, mas admite que em alguns momentos utiliza as mesmas práticas de antes da pandemia, e que, de acordo com a professora, para desenvolver uma proposta diferente, são necessários recursos.

Menciona que participa de discussões na universidade a respeito das mudanças ocorridas na educação e “no que a gente discute lá mudou. Mas pra que isso chegue na escola, eu penso que vai demorar um pouco mais” (**P1**).

Entretanto, a professora **P2** utiliza-se da expressão “eu não vi tantas mudanças” e “coisas que tinham sido conquistadas se perderam”, além de comentar sobre a burocratização do trabalho, prazos estabelecidos e a importância em se criar parceria com universidades, trazendo a universidade para dentro da escola e vice-versa.

Percebe-se que **P1** e **P2** expressam ainda a importância em trazer o conhecimento de dentro das universidades para a escola. Na mesma direção, Novacowski e Vieira (2022) defendem a parceria entre universidades e escola para a existência de uma formação docente de qualidade. Acrescenta-se a isso o constatado por Nóvoa (2022) que ressalta a importância da formação integral do professor, além das universidades, em ambientes escolares.

A seguir são apresentados os resultados sobre as mudanças ocorridas nas escolas após a pandemia.

6.3.4.1.4 As mudanças na educação segundo a equipe gestora

Os integrantes da equipe gestora da escola, **G1**, **G2** e **G3**, discorrem também em suas comunicações a respeito das mudanças ocorridas no contexto educacional com a pandemia:

*[...] de todas as ordens. Então estrutural, porque questões de higiene que a gente não levava tanto em consideração, a gente passou a levar muito em consideração. “Você tá me dizendo que a escola não era limpa?”. Era limpa, mas não tantas vezes, não com tanto cuidado. A questão, por exemplo, do **self-service** foi uma coisa que não foi resgatada ainda em 2022, eu não sei agora pra 2023. Mas*

*ainda não foi possível, porque a gente sabe que a criança pega o tomate e, de repente, ela não quer mais o tomate, ela devolve o tomate lá com a própria que ela pegou, o alface, enfim, a gente sabe. Mas então teve essas mudanças de estrutura, de limpeza. **Houve também uma mudança, e essa eu acho que foi a que mais impactou, das relações.** Então, por exemplo, tinha professor que chegava na sala, e falava: “Eu tô louca pra abraçá-los, mas eu não sei o quanto eu posso abraçá-los, eu não sei se é legal abraçá-los agora”. Então foi meio que se reconstruindo isso aos poucos. Eu acho que agora depois das vacinas, depois de todo o protocolo, da redução dos casos, praticamente casos é zero de mortes, as pessoas foram se abrindo mais, os professores também foram vendo que era mais possível voltar alguns contatos que eram anteriores à pandemia. Mas eu não gosto de olhar o copo vazio, o pessoal não gosta desse ditado, acha que é um ditado pejorativo, uma analogia pejorativa, mas eu acho excelente, porque eu gosto de olhar o lado bom das coisas. As pessoas fazem uma analogia errada disso, mas eu acho assim, **a gente sempre aprende com tudo e a gente aprendeu muito com a pandemia.** E eu acho que se eu tiver que resumir, eu acho que foi a importância. Porque até um pensador que fala isso, um filósofo que fala isso, que é o **Jorge Larrosa, ele fala: “A escola pode não funcionar, ela pode não tá funcionando do jeito que deveria, mas não se teve outra ideia melhor ainda”.** Não se teve outra ideia melhor ainda pra aproximar o estudante, seja ele qual for, do cidadão que sabe dos seus direitos e sabe viver em sociedade. Então eu acho que a pandemia veio pra trazer um pouco isso, pra ressaltar a importância desse espaço, ainda não se teve uma ideia melhor sobre isso. (G1, negrito nosso)*

***Acho que todas as escolas passaram por mudanças. E todas tiveram que reconhecer que a forma como se trabalhava até o momento não serve mais pra agora.** As que ainda insistem em abortar tudo o que a gente teve de aprendizagem durante a pandemia, talvez estejam batendo a cabeça. **Porque a gente viu que algumas questões que a gente colocava antes, como um dia a escola vai sumir, que os computadores vão tomar conta de tudo, a gente percebeu que não existe isso. O lugar do professor é um lugar privilegiado.** Hoje a gente vê, depois de passar pela pandemia, que assim, esse seria um fator, seria o momento exato pras máquinas usarem o computador pras aulas online pra crianças. A gente viu que não é assim, **que realmente é necessário um professor. Esse contato, essa socialização entre as crianças pra aprendizagem delas é muito importante.** Algumas escolas, eu acho que elas tiveram que se reinventar e estão se reconhecendo hoje. A nossa também. Ela tá tentando achar qual é a sua nova identidade, porque ela não pode descartar o momento da pandemia de forma alguma e também não descarta toda a história que ela tem. Então, é o momento de se reconhecer. (G2, negrito nosso)*

*Como eu disse, eu acho que mais dessa questão assim que **ficou muito mais difícil o trabalho na questão da intolerância das pessoas.** E eu acho que a gente tem que **olhar pro lado bom também,** que é aquilo que eu estava falando, de também **não esquecer aquilo que a gente aprendeu durante a pandemia.** De trazer esse trabalho, vamos levar ele pra frente, **não vamos voltar pra***

aquilo que a gente era antes da pandemia, né? Essa questão do trabalho entre os professores, em conjunto, de planejamentos mais coletivos, do que individuais, eu acho que é um grande ganho. E de a escola se reaprender, se revisitar e perceber que a maneira como ela vinha ensinando não dá conta se, de repente, a gente passar por outro momento como esse. (G3, negrito nosso)

A respeito das mudanças, para o gestor **G1**, a pandemia mostrou o quão importante é a escola, como um espaço de construção de conhecimento, da formação dos cidadãos e de viver em sociedade. Pontua, ainda, as mudanças ocorridas de ordem estrutural (intensificação da higiene), na rotina das crianças (suspensão do self-service) e na relação das pessoas (falta do contato físico entre professor e aluno).

Nessa mesma direção, **G2** verbaliza que a socialização entre as crianças é muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem, conforme exposto por Passos (2023, p. 82) o “conhecimento é gerado na interação social, é na troca de saberes em grupo que os sujeitos avançam em seus conhecimentos”.

G2 destaca a valorização dada ao professor e sua importância para a interação entre as crianças e para o aprendizado e menciona: “O lugar do professor é um lugar privilegiado.”

Salienta-se que, nas respostas de **G2** e **G3**, as mudanças na forma se de trabalhar na atualidade não deve ser como a praticada há tempos, e **G3** destaca que “não vamos voltar pra aquilo que a gente era antes da pandemia”, a equipe escolar deve se conscientizar que as estratégias utilizadas para ensinar devem ser revistas. Assim, o participante, destaca a necessidade em dar continuidade ao trabalho conjunto entre os professores, com planejamentos coletivos, considerando um grande ganho.

As mudanças ocorridas no âmbito educacional estão presentes nas verbalizações de **G1**, **G2** e **G3** e se aproximam dos pressupostos de Freire (1986) ao apresentar uma reflexão sobre a renovação na educação, de Passos (2023) e ainda de Nóvoa (2017, p. 1121-1122), ao afirmar que os professores “tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade”.

6.3.4.2 Interferências na aprendizagem dos alunos

6.3.4.2.1 O que dizem os familiares

Professores e familiares se expressaram a respeito do desempenho da aprendizagem obtido pelos alunos e a atuação dos familiares durante o período pandêmico. Por meio das comunicações verbais, pode-se notar que alguns familiares mencionam a importância da escola, dos professores, da relação estabelecida ou atribuem à família o resultado obtido no aprendizado.

Os participantes **F1, F2, F4, F6 e F12**, através de suas falas, atribuem o resultado obtido no aprendizado da criança à relação estabelecida entre a escola e a família:

*Olha, igual eu falei pra você, pra mim [...] foi bom. Porque ela fazia com calma. Como ela já vinha muito machucadinha e já tava meio doentinha psicologicamente, então ela fazia tudo com calma [...]. Mas em questão, se você falar: “Olha, foi um problema na sua vida isso, a escola?”. Não foi, mentira. Porque eu vivi na pele, igual eu falei pra você, eu vivi o que ela tava passando na outra escola. Entendeu? Eu vivi. Se você falar: “O que é isso?”. É um terror. Foi aterrorizante o que a gente viveu. Entendeu? Então a gente que é mais tranquilo, a gente é mais quieto, sabe? A gente já é mais na nossa. Então pra nós foi bom, apesar de não tá indo na escola, de ficar preso dentro de casa [...]. **E, então, eu falo, quem sabe aproveitar a escola é uma benção pros professores: o vínculo. Vai levar eterno isso, eu penso, sabe? Porque o cheiro, eu senti essa falta do cheiro da escola, [...] sabe?** (F1, negrito nosso)*

*Uma boa parte ele aprendeu sim. No caso dele **não teve dificuldade quando retornou.** (F2, negrito nosso)*

***Eu penso que tudo é proveitoso. Eu acho que por mais que a escola tenha feito um trabalho, vamos dizer, em termos percentuais, menores do que eu penso que poderia ter feito, ela contribuiu. Os pais contribuem de alguma forma. Existe a contribuição? Existe. Agora, existe a questão educação. A gente tá sempre exemplificando situações da vida pros nossos filhos, colocando ela a par do que é o mundo, mesmo nessa questão estudantil, como eu citei. Eu não escondo pra ela, voltando, que ela está defasada em relação às crianças de uma escola particular. Eu não posso fazer isso, amanhã vai ser um choque de realidade pra ela, então ela tem que saber que hoje ela está bem, mas amanhã, dentro de uma sala de aula, ela pode ser não mal avaliada, mas estar num nível muito abaixo das outras. Então tudo colabora para a evolução da criança. Mas é lógico, depende muito dos professores que ela tem e dos pais que ela tem também, das pessoas no qual ela convive diariamente.** (F4, negrito nosso)*

*Em relação a isso, foi bacana porque também eu acho que é uma troca, né? **Aquela coisa de a mãe interagir com os professores, com a direção. Eu achei que isso foi bacana. É importante. Porque, tipo assim, tava ali tudo ligado. Era a direção, era os professores, era os pais. Em relação, eu achei que isso foi bacana. Eu imagino como que não foi pra vocês desenvolverem tudo isso. Mas, tipo assim, graças a Deus que teve aquele retorno de professor, mãe. É, porque vocês com certeza queriam o melhor, estavam tentando fazer o melhor. E nós como pais também.*** (F6, negrito nosso)

Eu acredito que sim, ambas as partes, tanto a escola de ter colocado essas matérias, feito todo esse trabalho, quanto a família. Dos pais, os tios, os avós estarem ajudando, incentivando que tinha que fazer as tarefas mesmo estando em casa, não tendo aula. Pra eles estarem colocando na cabeça a importância do aprendizado, da educação, pra quando voltassem às aulas, eles pelo menos terem um acesso de que: "não, eu fiz algumas coisas, eu aprendi". Pelo menos essa parte. (F12, negrito nosso)

Percebe-se que **F1** destaca a importância do vínculo entre familiares e professores e relata ter sentido falta do “cheiro da escola”. Nesse mesmo sentido, **F2** afirma que devido à atuação familiar, a criança não apresentou dificuldade ao retornar às atividades presenciais.

Sobre a importância da participação da escola e da família durante esse processo, **F4**, **F6** e **F12** se aproximam. Para **F4**, pais e professores contribuem para a evolução no aprendizado, porém ressalta que isso depende de como cada um desempenha o seu papel.

A interação entre direção, professores e familiares é observada na fala de **F6**, o reconhecimento do trabalho da escola em oferecer o melhor para os alunos e o retorno da função da escola e da mãe, não mais de professora. O mesmo ocorre com **F12**.

Porém, os discursos de **F3**, **F9** e **F11** atribuem à família o papel de responsável pelo aprendizado, verbalizam as estratégias utilizadas e as dificuldades apresentadas:

*Tem sim, professora. Porque hoje nós não temos mais, mas antes, quando nós tínhamos um quadro na casa, uma lousa. Matemática mesmo **ele aprendeu comigo** fazendo as contas no quadro, na lousa. Na lousa, eu ia lá e fazia, comprei giz pra responder. Eu fazia palavras pra fazer a separação das sílabas. Tinha tudo isso aí e aí virou uma escola mesmo. A matemática dele, vai muito bem em matemática. Eu o ensinava a matemática, ele é super bem em matemática.* (F3, negrito nosso)

Se ela tá bem hoje, ela não tá 100%, eu vou falar pra você, mas das alunas da sala ela e mais umas duas, três, que estão um pouquinho

mais avançadas, o restante tá tudo bem abaixo do esperado. Mas se ela tá um pouquinho mais avançada foi porque eu consegui [...] ajudar. Porque eu tenho certeza de que sem a ajuda de ninguém, porque muitos não conseguiram eu acho que dar apoio [...]. Muita gente não conseguiu. E muita gente também, muitos pais não têm conhecimento, às vezes não sabe nem ler e escrever [...]. em paz. Como que ia ajudar? Às vezes não porque eles não queriam. Muita gente não tinha tempo, muita gente não sabia, não tem conhecimento, às vezes não sabe, não entende também. O que tá se pedindo. Falta de conhecimento. Mas eu consegui ajudar ela e a particular também. Então se ela tá bem hoje é porque nós conseguimos passar. Foi essencial pra ela tá hoje do jeito que ela tá, senão não estaria [...]. Fez muita diferença, principalmente na letra cursiva, que eu fui e trabalhei com ela, ensinei, senão ela não saberia. (F9, negrito nosso)

Eu acho que teve, porque se não tivesse em casa, não iam aprender, não tinha como desenvolver, porque assim, professor ele está ali no WhatsApp falando com a gente, ok, mas se você, a mãe, não tivesse a disciplina de colocar a criança para ensinar, fazer com que ela aprendesse, não ia... não ia ter esse desenvolvimento deles, não ia ter, porque ok, a professora está ali cobrando, está mandando materiais, mas se a gente não colocar para fazer, realmente ensinar. Para aqueles que não conseguiam ter a disciplina, acho que a criança ela deve ter retroagido bastante. (F11, negrito nosso)

Verificam-se, por meio dos discursos, que **F3** e **F11**, utilizaram estratégias e materiais diferentes para ensinar a criança durante as atividades, assim como centralizam na família o sucesso na vida escolar. O mesmo ocorre na fala de **F9**, no entanto, o participante levanta questões pertinentes que podem ter levado muitos alunos a terem um baixo rendimento escolar, como, por exemplo, a falta de conhecimento dos pais, falta de apoio de um profissional, no caso de um professor particular, falta de tempo para auxiliar nas atividades.

Diferentemente, outros familiares participantes do estudo (**F5**, **F8** e **F10**) julgaram que não conseguiram ajudar como gostariam e que o auxílio prestado por eles não superou a falta da escola durante o período pandêmico.

Também. A internet também ajudou bastante, tem uns conteúdos bacanas na internet que ajuda as crianças a soletrarem, que forma palavras, fala nome, sílabas. Se eu tivesse ajudado um pouquinho mais ela já tava melhor, sem dúvida. (F5, negrito nosso)

É, uma parte eu acredito que sim, mas aí hoje eu me vejo com ela com dificuldades, me pega em muitos pontos, porque às vezes eu me culpo muito, né? Eu me culpo muito, porque... hoje com outra visão, com outra cabeça e tal, eu falo, nossa, se eu tivesse explicado assim, se eu tivesse feito assim, mas também é aquela coisa, falta de conhecimento, né? Falta de conhecimento. Eu acredito que ela

*aprendeu bastante coisa, eu acredito que ela evoluiu sim, obviamente que ela não saiu da pandemia do mesmo jeito que ela entrou, ela aprendeu bastante coisa, no final, as atividades, já tinha um pouco mais de facilidade pra fazer. Mas assim, hoje as dificuldades que ela tem em sala de aula, me pega em muitos pontos, porque foram dois anos, né? Foram dois anos, e aí eu fico, meu Deus, será que foi só por isso? Será que tem mais alguma coisa? Será que o problema foi a forma como eu expliquei? Então, assim, ela evoluiu, isso sem dúvida, ela amadureceu em muitos pontos, mas eu acredito que essa falta dessa chavinha virada pode ter sido por alguma coisa que eu também não soube explicar direito. **Faltou escola em tudo.** Na hora que volta, pega o terceiro ano. Aí nesse bororo ainda de troca de professores. Então, assim, eu sinto muito isso, sabe? **Eu sinto muito, eu acho que às vezes, a hora que eu sento com ela hoje em dia pra fazer atividade, que eu tenho mais uma paciência, eu tenho mais um domínio agora daquilo... Uma nova forma de abordar, de explicar, eu falo, nossa, por que isso não foi lá atrás? Talvez, né, tinha deslanchado. Mas tudo tem um tempo, e a gente também não...** (F8, negrito nosso)*

Então tipo assim, foi um esforço, mas não teve essa devolutiva de o que eles teriam em uma escola. Ajudou bastante nele, mas não o necessário que seria numa escola. (F10, negrito nosso)

Em seu relato, **F5** afirma que utilizou alguns conteúdos e atividades presentes na internet e reconhece que, se houvesse um apoio familiar maior, o educando poderia ter um melhor desempenho.

Os participantes **F8** e **F10** procuram descrever todo o esforço que, acreditam, não geraria o mesmo resultado se todas essas atividades fossem dadas pela instituição escolar. Para **F8**, houve uma evolução no processo de aprendizagem, porém “faltou escola em tudo”. Faz uma importante observação quanto à mudança de atitude, posicionamento que atualmente aborda para auxiliar o aluno, e coloca em sua verbalização que se tivesse esse conhecimento hoje, sobre como ajudar o aluno, poderia estar apresentando um melhor desempenho.

Em contrapartida, **F7** manifesta um certo descontentamento com as políticas públicas:

Olha, eu acho que esse desenvolvimento, nesse tempo da pandemia, da escola foi mínimo, mínimo, mínimo mesmo. Principalmente pelo fato da não convivência com os alunos, com as dificuldades na escola, com os professores. Como diz assim, muita coisa veio dele mesmo, desde que ele tava na pré-escola [...]. E a gente não deixou isso se perder também. Mas da escola assim, foi mínimo, mas isso não é culpa dos professores, não é culpa da Secretaria de Educação em si, e sim da falta de estrutura do nosso governo, que não dá condições pra se fazer o que tem que ser feito. (F7, negrito nosso)

A fala do participante **F7** coloca em pauta que se a escola não proporcionou um ensino como deveria ter sido oferecido, não foi por culpa dos professores e sim da falta de investimentos na estrutura escolar por parte do governo, uma questão já pontuada por **P1** e **P2** anteriormente.

6.3.4.2.2 Afirmações dos professores

A seguir, serão apresentadas as verbalizações dos professores a respeito do retorno gradativo presencial e o desempenho dos alunos. Cabe lembrar que os professores participantes da pesquisa lecionaram para a mesma turma de alunos no período de 2021 a 2022:

*Olha, toda a turma é bem diversa, bem heterogênea, mas o que eu percebi diante do público que a escola atende? É **que algumas famílias, elas fizeram uso de recursos adicionais. Que recursos? Professor particular, aí eu tive sim alguns alunos que chegaram alfabetizados, mas assim, minimamente alfabetizados. E ao mesmo tempo eu tinha aqueles alunos que não reconheciam letras, então estavam lá bem no processo inicial, lá do primeiro ano, eu tinha aqueles alunos que já conseguiam fazer algumas associações entre as letras e os sons, escreviam palavras, mas não conseguiam entender o que liam, então assim, eu acho que a questão do desempenho foi muito complicada, porque era uma turma muito diversa. E aí, no meu caso, eu tinha que abordar questões do segundo ano, questões do primeiro ano também, porque como que eu vou pular, se o meu aluno não sabe letra, como que eu vou trabalhar produção de frase com eles? E questões até da educação infantil, porque o que eu senti muito nas minhas crianças, embora eles tenham participado da educação infantil, mas esse tempo em casa fez com que eles tivessem muita dificuldade em relação à coordenação motora. Então, na grafia da letra, no uso da tesoura, no uso de cola, foi todo um processo mesmo de ensinar coisas mínimas, e isso influencia no desempenho, porque ao mesmo tempo que a gente podia estar avançando no conteúdo, a gente não consegue avançar porque a gente tem que ficar no mínimo. Então, o panorama geral da minha turma é uma turma não alfabetizada, estava em processo inicial de alfabetização. E aí a gente entra na questão das atividades, mas a gente tava propondo atividades para um público de segundo ano, só que grande parte da minha turma, se nós considerássemos a questão do desempenho, do que essas crianças apresentam pra gente, eles não eram alunos do segundo ano. Então, qual o sentido das nossas atividades? Como que a gente desenvolvia essas atividades? Não sei.** (P1, negrito nosso)*

Não vi, assim, nada, nenhum empecilho grande que falasse: "não,

*foi difícil, foi ruim". Não, ao contrário, acho que foi bom. Foi prazeroso planejar, foi legal depois o aplicar, ver que o nosso trabalho tinha sido efetivo, que a gente conseguiu absorver, dentro daquele trabalho, todas as necessidades daquela volta. E a prova disso é que a gente foi obtendo bons resultados com as crianças. Eu acho que ali é o que eu já falei, como a gente planejou já pensando nessa acolhida e na sondagem ao mesmo tempo [...]. Foi através de brincadeiras, a gente conseguiu meio que acolher e sondar ao mesmo tempo, e acho que foi produtivo. Aí a gente conseguiu ver onde essas crianças estavam, de fato, o nível delas dentro do processo de ensino aprendizagem e, ao mesmo tempo, como elas estavam sedentas também por voltar, eu acho que o retorno foi rápido. [...] Em 22. Aliás, é uma turma que me deixou muita saudade. Pra mim, dos meus 17 anos de [...], e olha que... tadinhos, eles sofreram com a pandemia. É uma turma que teve um certo... foi prejudicada pela pandemia. **Em termos de parceria, de desenvolvimento, foi a turma que mais, dos meus 17 anos lá dentro, foi a turma que mais mostrou vontade, desempenho.** Enfim, eu vi que em 21, aquele primeiro, vamos dizer assim, aquele primeiro gás que nós demos com eles nas atividades presenciais ali, como eram poucas crianças, a gente conseguia ir fazendo, conseguia fazer mais intervenções com cada um. [...] Em 22, eu colhi os frutos. O como eles evoluíram. A minha turma, no ano passado, era uma graça. **Eles evoluíram demais. Então, toda essa intervenção que a gente conseguiu fazer no período de volta, com poucos alunos, refletiu no ano seguinte. No ano seguinte, a gente conseguiu, eu consegui fazer a turma caminhar num ritmo melhor, mais próximo de entrar no conteúdo de terceiro ano mesmo do que, vamos dizer assim, se eles tivessem chegado ali, do nada, né? Acho que foi produtivo sim, essa volta.** (P2, negrito nosso)*

As respostas apresentadas são semelhantes quando as professoras mencionam o quão importante foi o momento do retorno para observar as evoluções e as dificuldades que as crianças apresentavam, em relação à coordenação motora (como menciona **P1**), à leitura, escrita e demais conteúdos, de acordo com **P1** e **P2**. No entanto, a forma como relatam o desempenho em leitura e escrita dos alunos durante o retorno gradativo ao ensino presencial difere.

As verbalizações das professoras em relação ao desenvolvimento apresentado pelas crianças contrastam-se. Para **P1**, sua turma era heterogênea, alguns alunos apresentavam dificuldade em relação à coordenação motora: uso de cola, tesoura e grafia das letras; outros que não reconheciam letras e ainda outros que escreviam palavras, porém não compreendiam a leitura.

Para **P2**, foi possível obter resultados positivos com os alunos; destaca que “em termos de parceria, de desenvolvimento, foi a turma que mais, dos meus 17 anos lá dentro, foi a turma que mais mostrou vontade, desempenho”. A importância da

parceria, apresentada pela professora, vai ao encontro de Nóvoa (2022), ao mencionar que uma das lições importantes da pandemia seria a ligação com as famílias.

Salienta também que as intervenções realizadas durante o retorno geraram ótimos resultados no ano seguinte, quando estavam no 3º ano, em 2022. Sua fala pontua que foi possível trabalhar os conteúdos do 3º ano, mesmo que, ao retornar, os alunos tenham apresentado um nível de aprendizagem abaixo do esperado.

6.3.4.2.3 Desempenhos/resultados obtidos pelos alunos em relação à atuação familiar

Foram contrastados dados registrados em documentos técnicos da escola (referentes a atividades remotas do ano de 2021, dos 2ºs anos, da disciplina de Língua Portuguesa) no decorrer do ensino não presencial com os dados registrados nos Mapas de Classe²⁷ pelos professores dos 3ºs anos do ano letivo de 2022, registros referentes às hipóteses de escrita²⁸ apresentadas pelos alunos durante o retorno ao ensino presencial.

Vale ressaltar que o documento denominado Mapa de Classe, proposto pela Rede Municipal de Ensino, é entregue mensalmente pelos professores responsáveis pelas turmas à equipe gestora escolar, em que se menciona a hipótese de escrita apresentada por cada aluno.

Em 2022, os Mapas de Classe que focalizavam a Alfabetização eram apresentados pelos professores do 1º ao 3º ano ou até que o aluno completasse o ciclo de alfabetização.

Assim, inicialmente, foram analisadas as atividades remotas, que se encontravam arquivadas na escola. Tais atividades foram classificadas em três categorias: “T” para entregues em sua totalidade, “P” para as atividades entregues parcialmente e “N” para as atividades que não foram entregues.

Em seguida, foi realizada a categorização das atividades por alunos que frequentavam os 2ºs anos, o que totalizou 78 alunos, divididos por sua turma.

²⁷ Os Mapas de Classe na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro seguem a Deliberação Comerc nº 001 de 12 de maio de 2011, Capítulo III, Artigo 41, item II.

²⁸ Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) desenvolveram pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, explicando como ocorre o processo de aprendizagem a partir do ponto de vista da criança e indicando que elas passam por diferentes níveis de estruturação da língua escrita, níveis esses que correspondem às hipóteses de escrita.

Logo abaixo, segue a **Tabela 8** com os dados de entrega das atividades de Língua Portuguesa pelas turmas dos 2^{os} anos, no ano letivo de 2021:

Tabela 8 – Entrega dos blocos de atividades de Língua Portuguesa

Blocos		Turmas				Total	% de entrega
		2º ano A	2º ano B	2º ano C	2º ano D		
Bloco 1	T	15	16	16	14	61	78,27%
	P	0	2	0	0	2	2,56%
	N	4	3	5	3	15	19,23%
Bloco 2	T	16	19	18	12	65	83,33%
	P	0	1	0	0	1	1,28%
	N	31	3	5	12	12	15,38%
Bloco 3	T	17	18	16	15	66	84,62%
	P	0	2	2	0	4	5,13%
	N	2	1	3	2	8	10,26%
Bloco 4	T	15	15	15	12	57	73,08%
	P	0	4	2	0	6	7,69%
	N	4	2	4	5	15	19,23%
Bloco 5	T	17	17	9	10	53	67,95%
	P	0	3	6	1	10	12,82%
	N	2	1	6	6	15	19,23%
Bloco 6	T	14	15	12	13	54	69,23%
	P	0	3	0	0	3	3,85%
	N	5	3	9	4	21	26,92%
Bloco 7	T	13	15	13	7	48	61,54%
	P	1	3	2	5	11	14,10%
	N	5	3	6	5	19	24,36%
Bloco 8	T	10	14	6	1	31	39,74%
	P	1	1	1	1	4	5,13%
	N	8	6	14	15	43	55,13%
Bloco 13	T	12	15	14	10	51	65,38%
	P	0	0	0	0	0	0,00%
	N	7	6	7	7	27	34,62%
Bloco 14	T	12	11	14	10	47	60,26%
	P	0	4	0	0	4	5,13%
	N	7	6	7	7	27	34,62%
Bloco 15	T	9	15	13	10	47	60,26%
	P	0	2	1	0	3	3,85%
	N	10	4	7	7	28	35,90%
Bloco 16	T	9	16	13	9	47	60,26%
	P	0	1	1	1	3	3,85%
	N	10	4	7	7	28	35,90%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e tabela elaborada pela autora (2024).

A partir da **Tabela 8**, observa-se que no início do ano letivo, ou seja, com as primeiras atividades encaminhadas às famílias, a frequência de devolutivas foi maior, e que, no decorrer do período, essa frequência foi diminuindo. Ao se fazer uma média das frequências de entrega para o total dos 12 blocos pelos alunos das 4 turmas participantes, obtêm-se os resultados expostos na **Tabela 9**:

Tabela 9 – Média de entrega das atividades de Língua Portuguesa

Famílias que entregaram as atividades em totalidade (T)	67%
Famílias que entregaram as atividades parcialmente (P)	5%
Famílias que não entregaram as atividades (N)	28%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e tabela elaborada pela autora (2024).

Ao considerar os resultados da **Tabela 9**, percebe-se que, do total de 78 alunos, 67%, que corresponde a 52 famílias, entregaram as atividades em sua totalidade, 5% correspondente a 4 famílias, entregaram parcialmente, e 28%, que correspondem a 22 famílias, não entregaram.

Durante o período de atividades remotos os familiares tornaram-se essenciais para auxiliar os alunos com as propostas de atividades. Brito e Kishimoto vão ao encontro dessa afirmação ao mencionar “que a mediação auxilia na interação do sujeito e na compreensão das estruturas de conhecimento” (BRITO; KISHIMOTO, 2019, p. 3).

Diante disso, buscou-se fazer um levantamento sobre como foram realizadas as entregas de cada um dos blocos de atividades pelos familiares de cada turma.

Os alunos foram identificados por número, porém, é importante informar que o número de identificação do aluno em cada classe não corresponde ao número de matrícula na turma no ano de 2021.

Os 16 blocos propostos pela escola, foram identificados de 1 a 16 e em sequência, foram apresentados os percentuais de entrega em cada categoria. Os dados coletados referentes ao 2º Ano A seguem na **Tabela 10**:

Tais atividades foram classificadas em três categorias: “T” para entregues em sua totalidade, “P” para as atividades entregues parcialmente e “N” para as atividades que não foram entregues.

Tabela 10 – Entrega dos blocos de atividades de Língua Portuguesa referentes a turma 2º ano A

Aluno	Blocos												% de entrega		
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B13	B14	B15	B16	T	P	N
1	T	T	T	T	T	T	P	P	T	N	N	N	58,33%	16,67%	25,00%
2	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	N	N	83,33%	0,00%	16,67%
3	T	T	T	T	T	N	T	T	N	T	T	T	83,33%	0,00%	16,67%
4	N	N	N	N	T	N	N	N	N	T	N	N	16,67%	0,00%	83,33%
5	T	T	T	T	T	T	T	N	T	N	T	T	83,33%	0,00%	16,67%
6	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	0,00%	0,00%	100,00%
7	T	T	T	T	T	T	T	N	T	T	T	T	91,67%	0,00%	8,33%
8	T	T	T	T	T	T	T	T	N	N	N	N	66,67%	0,00%	33,33%
9	T	T	T	T	T	T	T	N	T	T	T	T	91,67%	0,00%	8,33%
10	T	T	T	T	T	T	T	T	N	N	N	N	66,67%	0,00%	33,33%
11	T	T	T	N	T	N	N	N	N	N	N	N	33,33%	0,00%	66,67%
12	T	N	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	91,67%	0,00%	8,33%
13	N	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	91,67%	0,00%	8,33%
14	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	N	N	83,33%	0,00%	16,67%
15	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	N	N	83,33%	0,00%	16,67%
16	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	100,00%	0,00%	0,00%
17	N	T	T	N	N	N	N	N	N	N	N	N	16,67%	0,00%	83,33%
18	T	T	T	T	T	T	N	N	T	T	T	T	83,33%	0,00%	16,67%
19	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	100,00%	0,00%	0,00%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e tabela elaborada pela autora (2024).

Para uma melhor análise dos dados referentes à entrega das atividades, foram realizados cálculos da média de cada categoria (T, P e N). Para isso, foram considerados os dados dos alunos que iniciaram e terminaram o ano letivo de 2021, portanto, foram desconsiderados para este cálculo os dados dos alunos que foram transferidos

Com relação à turma 2º ano A, a média de entrega das atividades pelos familiares e alunos em sua totalidade (T) foi de 69,74%, 0,88% entregaram parcialmente (P) e 29,39% não entregaram as atividades (N). Pode-se considerar o valor de 29,39% um valor considerável de não entregas das atividades propostas. A seguir, seguem os dados coletados referentes ao 2º Ano B na **Tabela 11**:

Tabela 11 – Entrega dos blocos de atividades de Língua Portuguesa referentes a turma 2º ano B

Aluno	Blocos												% de entrega		
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B13	B14	B15	B16	T	P	N
1	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	100,00%	0,00%	0,00%
2	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	100,00%	0,00%	0,00%
3	T	T	T	T	T	T	T	N	T	T	T	T	91,67%	0,00%	8,33%
4	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	N	91,67%	0,00%	8,33%
5	T	T	T	T	T	T	T	T	N	N	T	T	83,33%	0,00%	16,67%
6	N	T	T	N	T	T	P	T	T	P	T	T	66,67%	16,67%	16,67%
7	T	T	T	T	T	N	N	N	T	T	T	T	75,00%	0,00%	25,00%
8	T	T	T	P	T	T	T	T	N	T	T	T	83,33%	8,33%	8,33%
9	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	100,00%	0,00%	0,00%
10	N	T	T	T	P	T	P	T	T	P	T	P	58,33%	33,33%	8,33%
11	T	T	P	P	T	P	T	T	T	P	N	N	50,00%	33,33%	16,67%
12	T	T	T	T	T	T	N	N	N	N	P	T	58,33%	8,33%	33,33%
13	P	T	T	T	T	T	P	N	N	N	N	N	41,67%	16,67%	41,67%
14	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	100,00%	0,00%	0,00%
15	N	T	T	T	T	N	T	P	T	N	N	T	58,33%	8,33%	33,33%
16	T	T	P	N	T	P	T	T	T	T	T	T	75,00%	16,67%	8,33%
17	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	100,00%	0,00%	0,00%
18	T	P	N	P	N	N	T	N	T	P	N	N	25,00%	25,00%	50,00%
19	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	100,00%	0,00%	0,00%
20	P	T	T	T	P	T	T	T	N	N	T	T	66,67%	16,67%	16,67%
21	T	N	T	P	P	P	N	N	N	N	P	T	25,00%	33,33%	41,67%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e tabela elaborada pela autora (2024).

Ao analisar as entregas da turma 2º ano B, obtêm-se que 73,81% das famílias e alunos se dispuseram a entregar os blocos em sua totalidade (T), 10,32% entregaram parcialmente (P) e 15,87% não entregaram as atividades (N).

Em relação à turma 2º Ano A, a turma B apresentou uma porcentagem de entrega de atividades maior na totalidade, porém, um número também maior de entregas parciais. Mesmo com esses percentuais somando as atividades não entregues, não ultrapassa os números comparados com a turma 2º ano A nessas categorias. Os dados coletados referentes ao 2º Ano C, apresentam-se na **Tabela 12**:

Tabela 12 – Entrega dos blocos de atividades de Língua Portuguesa referentes a turma 2º ano C

Aluno	Blocos												% de entrega		
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B13	B14	B15	B16	T	P	N
1	N	T	T	T	P	N	N	N	N	N	N	N	25,00%	8,33%	66,67%
2	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	1	100,00%	0,00%	0,00%
3	T	T	T	T	T	N	T	N	T	T	T	T	83,33%	0,00%	16,67%
4	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	100,00%	0,00%	0,00%
5	N	N	N	N	N	N	P	N	T	T	T	T	33,33%	8,33%	58,33%
6	N	T	N	N	P	N	N	N	N	N	N	N	8,33%	8,33%	83,33%
7	T	T	P	P	P	T	T	P	N	N	T	T	50,00%	33,33%	16,67%
8	T	T	T	T	N	T	T	N	T	T	T	T	83,33%	0,00%	16,67%
9	T	T	T	T	T	T	T	N	T	T	T	T	91,67%	0,00%	8,33%
10	T	N	T	N	N	N	T	N	T	T	N	N	41,67%	0,00%	58,33%
11	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	100,00%	0,00%	0,00%
12	T	T	T	T	P	N	N	N	N	N	N	P	33,33%	16,67%	50,00%
13	T	T	T	T	N	N	N	N	N	N	N	N	33,33%	0,00%	66,67%
14	T	T	T	T	T	T	T	N	T	T	T	N	83,33%	0,00%	16,67%
15	T	T	T	T	P	T	T	N	T	T	T	T	83,33%	8,33%	8,33%
16	T	T	T	T	T	T	T	N	T	T	T	T	91,67%	0,00%	8,33%
17	N	N	T	N	N	N	N	N	T	T	T	T	41,67%	0,00%	58,33%
18	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	100,00%	0,00%	0,00%
19	T	T	P	P	P	T	P	T	N	N	N	N	33,33%	33,33%	33,33%
20	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	100,00%	0,00%	0,00%
21	N	T	N	T	N	N	N	N	N	N	N	N	16,67%	0,00%	83,33%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e tabela elaborada pela autora (2024).

Como se pode observar, por meio dos dados obtidos, a turma 2º ano C, apresentou uma média de entregas de 63,49% em sua totalidade (T), 5,56% parcialmente (P) e 30,95% não entregaram as atividades (N). Com base nessas informações, pode-se afirmar que nessa turma, houve um número reduzido de familiares que realizaram as propostas com os alunos em sua totalidade (T). O mesmo sucede com a turma 2º ano D, conforme **Tabela 13**:

Tabela 13 – Entrega dos blocos de atividades de Língua Portuguesa referentes a turma 2º ano D

Aluno	Blocos												% de entrega		
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B13	B14	B15	B16	T	P	N
1	N	N	T	N	P	N	N	N	N	N	N	N	8,33%	8,33%	83,33%
2	T	T	T	T	T	T	T	N	T	T	T	T	91,67%	0,00%	8,33%
3	T	T	T	T	T	T	P	N	T	N	T	T	75,00%	8,33%	16,67%
4	T	T	T	T	T	T	T	N	T	T	T	T	91,67%	0,00%	8,33%
5	T	N	T	T	T	T	P	P	T	T	T	T	75,00%	16,67%	8,33%
6	T	T	T	T	T	T	P	N	T	T	T	P	75,00%	16,67%	8,33%
7	T	T	T	T	T	T	T	N	N	N	T	T	75,00%	0,00%	25,00%
8	T	T	T	N	N	N	N	N	T	T	T	T	58,33%	0,00%	41,67%
9	T	T	T	N	N	T	T	N	N	N	N	N	41,67%	0,00%	58,33%
10	T	T	T	T	T	T	N	N	N	N	N	N	50,00%	0,00%	50,00%
11	T	T	T	T	T	T	T	N	T	T	T	T	91,67%	0,00%	8,33%
12	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	100,00%	0,00%	0,00%
13	N	N	T	N	N	N	N	N	N	N	N	N	8,33%	0,00%	91,67%
14	T	T	T	T	N	T	P	N	T	T	N	N	58,33%	8,33%	33,33%
15	T	T	T	T	N	T	T	N	T	T	T	T	83,33%	0,00%	16,67%
16	N	N	N	N	N	N	N	N	N	T	N	N	8,33%	0,00%	91,67%
17	T	T	N	T	T	T	P	N	N	N	N	N	33,33%	8,33%	58,33%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e tabela elaborada pela autora (2024).

Com relação à turma 2º ano D, a média de entrega das atividades pelos familiares e alunos em sua totalidade (T) foi de 60,29%, 3,92% entregaram parcialmente (P) e 35,78% não entregaram as atividades (N).

Fica claro por meio dos dados que a turma acima mencionada obteve uma média maior de atividades não entregues.

Em um segundo momento, foram analisados os Mapas de Classes dos 3^{os} anos do ano letivo de 2022, em que foram registradas as hipóteses de escrita apresentadas pelos alunos durante o retorno presencial. Conforme já mencionado, esse documento é entregue mensalmente pelos professores do Ensino Fundamental à coordenação pedagógica da escola, conforme orientação da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. Além de acompanhar o desenvolvimento da turma, esse registro permite ao professor refletir sobre sua prática, suas estratégias e resultados e buscar um trabalho

individualizado dentro das necessidades de cada aluno.

A seguir, na **Tabela 14**, são apresentadas informações concernentes às hipóteses discentes sobre a escrita, a partir das observações feitas pelo professor durante os meses de fevereiro, junho e dezembro:

Tabela 14 – Variáveis de escrita dos alunos dos 3^{os} anos de 2022

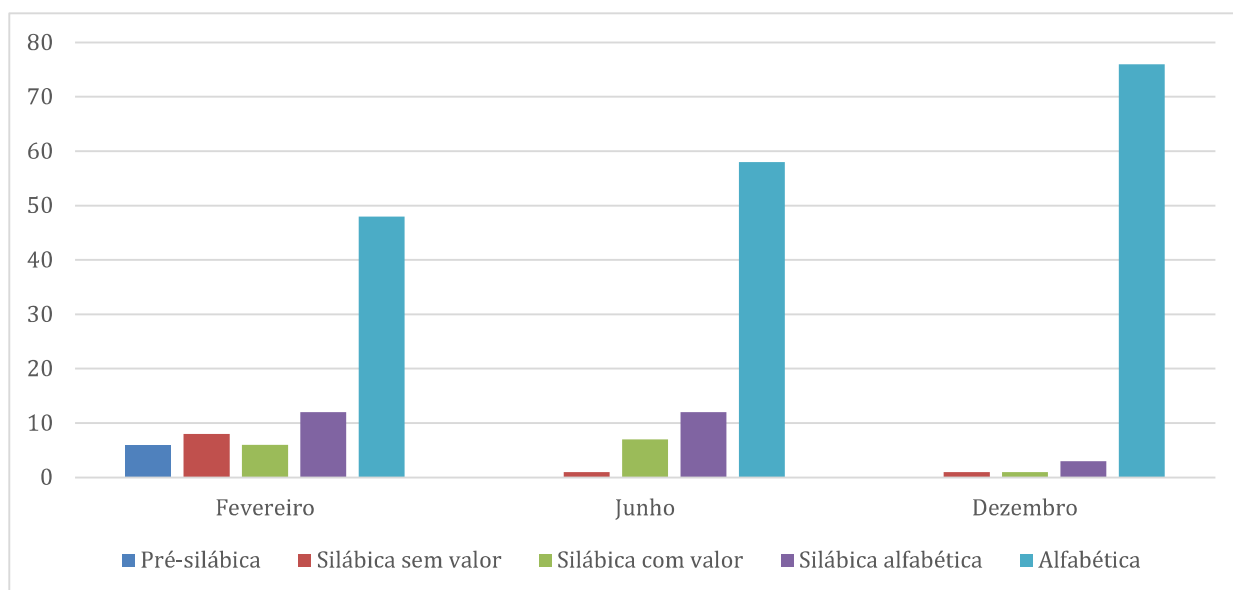
Meses	Pré-silábica	Silábica sem valor	Silábica com valor	Silábico-alfabética	Alfabética	Total de Alunos
Fevereiro	6	8	6	12	48	80
Junho	0	1	7	12	58	78
Dezembro	0	1	1	3	76	81

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e tabela elaborada pela autora (2024).

Ao analisarmos a tabela, observamos que a maioria (60%) dos alunos apresentava a hipótese de escrita alfabética no início do ano letivo (mês de fevereiro). Porém, percebe-se que, ao longo dos meses, os alunos demonstraram avanços em seu desenvolvimento, sendo que o ano letivo foi finalizado com 93,8% dos alunos apresentando a hipótese de escrita alfabética.

Os dados expostos na tabela acima são também representados no **Gráfico 3**, por mês correspondente:

Gráfico 3 – Variáveis de escrita apresentados pelos alunos dos 3^{os} anos de 2022



Fonte: Dados obtidos na pesquisa e gráfico elaborado pela autora (2024).

É possível ainda estabelecer uma relação entre a porcentagem das atividades domiciliares durante o ensino remoto e o desempenho apresentado pelos alunos na

escrita.

Como já mencionado anteriormente, as atividades foram classificadas em três categorias: “T” para entregues em sua totalidade, “P” para as atividades entregues parcialmente e “N” para as atividades que não foram entregues.

As hipóteses são referentes aos meses de fevereiro, junho e dezembro de 2022, em que os alunos se encontravam no 3º ano. É importante mencionar que alguns alunos que cursaram o 2º ano em 2021 foram transferidos em 2022, identificados na tabelas abaixo. Assim, os dados referentes ao 2º ano A são expostos na **Tabela 15**:

Tabela 15 – Relação entre % de atividades entregues e hipóteses de escrita dos alunos do 2º Ano A

Aluno	% de entrega no 2º ano em 2021			Meses referentes ao 3º ano em 2022		
	T	P	N	Fevereiro	Junho	Dezembro
1	58,33%	16,67%	25,00%	Silábica com valor	Silábica-alfabética	Alfabética
2	83,33%	0,00%	16,67%	Transferido	Transferido	Transferido
3	83,33%	0,00%	16,67%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
4	16,67%	0,00%	83,33%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
5	83,33%	0,00%	16,67%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
6	0,00%	0,00%	100,00%	Transferido	Transferido	Transferido
7	91,67%	0,00%	8,33%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
8	66,67%	0,00%	33,33%	Silábica sem valor	Alfabética	Alfabética
9	91,67%	0,00%	8,33%	Silábica-alfabética	Alfabética	Alfabética
10	66,67%	0,00%	33,33%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
11	33,33%	0,00%	66,67%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
12	91,67%	0,00%	8,33%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
13	91,67%	0,00%	8,33%	Transferido	Transferido	Transferido
14	83,33%	0,00%	16,67%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
15	83,33%	0,00%	16,67%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
16	100,00%	0,00%	0,00%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
17	16,67%	0,00%	83,33%	Transferido	Transferido	Transferido
18	83,33%	0,00%	16,67%	Silábica com valor	Silábica com valor	Alfabética
19	100,00%	0,00%	0,00%	Silábica com valor	Silábica-alfabética	Alfabética

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e tabela elaborada pela autora (2024).

Os dados contidos na tabela 15, revelam que ao retornarem para as atividades presenciais, do total de 19 alunos, 10 apresentaram a hipótese de escrita alfabética, 1 aluno silábica-alfabética, 1 silábica sem valor e 3 alunos silábica com valor.

Porém, ao relacionar esses dados com as porcentagens de entregas, percebe-se que algumas crianças que apresentaram a hipótese alfabética, não realizaram a entrega em sua totalidade, o que pode significar que para a criança estar apresentando essa fase de escrita, os familiares podem ter buscado outras formas de proporcionar a aprendizagem. A **Tabela 16**, apresenta essa relação na turma 2º ano B:

Tabela 16 – Relação entre % de atividades entregues e hipóteses de escrita dos alunos do 2º Ano B

Aluno	% de entrega no 2º ano em 2021			Meses referentes ao 3º ano em 2022		
	T	P	N	Fevereiro	Junho	Dezembro
1	100,00%	0,00%	0,00%	Transferido	Transferido	Transferido
2	100,00%	0,00%	0,00%	Silábica-alfabética	Alfabética	Alfabética
3	91,67%	0,00%	8,33%	Alfabética	Transferido	Transferido
4	91,67%	0,00%	8,33%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
5	83,33%	0,00%	16,67%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
6	66,67%	16,67%	16,67%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
7	75,00%	0,00%	25,00%	Pré-silábica	Silábica-alfabética	Alfabética
8	83,33%	8,33%	8,33%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
9	100,00%	0,00%	0,00%	Alfabética	Transferido	Transferido
10	58,33%	33,33%	8,33%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
11	50,00%	33,33%	16,67%	Silábica com valor	Silábica-alfabética	Alfabética
12	58,33%	8,33%	33,33%	Transferido	Transferido	Transferido
13	41,67%	16,67%	41,67%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
14	100,00%	0,00%	0,00%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
15	58,33%	8,33%	33,33%	Pré-silábica	Silábica com valor	Silábica-alfabética
16	75,00%	16,67%	8,33%	Pré-silábica	Silábica-alfabética	Alfabética
17	100,00%	0,00%	0,00%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
18	25,00%	25,00%	50,00%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
19	100,00%	0,00%	0,00%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
20	66,67%	16,67%	16,67%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
21	25,00%	33,33%	41,67%	Alfabética	Alfabética	Alfabética

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e tabela elaborada pela autora (2024).

Baseando-se nessas informações, pode-se afirmar que em 2022, dos 21 alunos que integravam o 2º ano B, 14 apresentaram a hipótese de escrita alfabética, 1 aluno silábica-alfabética, 1 silábica com valor e 3 alunos a hipótese pré-silábica.

Ao confrontar esses dados com o exposto na **Tabela 11**, onde foram observados que a referida turma obteve a maior média de entregas em sua totalidade (73,81%), o que pode estar relacionado com os resultados obtidos durante o retorno presencial. Ainda assim, deve-se salientar que 2 crianças da turma realizaram a entrega de 75,00% na totalidade, mas, retornaram apresentando a hipótese pré-silábica. A **Tabela 17**, expõe os resultados da turma 2º ano C:

Tabela 17 – Relação entre % de atividades entregues e hipóteses de escrita dos alunos do 2º Ano C

Aluno	% de entrega no 2º ano em 2021			Meses referentes ao 3º ano em 2022		
	T	P	N	Fevereiro	Junho	Dezembro
1	25,00%	8,33%	66,67%	Transferido	Transferido	Transferido
2	100,00%	0,00%	0,00%	Transferido	Transferido	Transferido
3	83,33%	0,00%	16,67%	Silábica-alfabética	Alfabética	Alfabética
4	100,00%	0,00%	0,00%	Transferido	Transferido	Transferido
5	33,33%	8,33%	58,33%	Silábica-alfabética	Alfabética	Alfabética
6	8,33%	8,33%	83,33%	Silábica sem valor	Silábica com valor	Silábica com valor
7	50,00%	33,33%	16,67%	Silábica sem valor	Silábica-alfabética	Alfabética
8	83,33%	0,00%	16,67%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
9	91,67%	0,00%	8,33%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
10	41,67%	0,00%	58,33%	Silábica-alfabética	Alfabética	Alfabética
11	100,00%	0,00%	0,00%	Silábica-alfabética	Alfabética	Alfabética
12	33,33%	16,67%	50,00%	Silábica sem valor	Silábica com valor	Transferido
13	33,33%	0,00%	66,67%	Silábica sem valor	Silábica-alfabética	Alfabética
14	83,33%	0,00%	16,67%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
15	83,33%	8,33%	8,33%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
16	91,67%	0,00%	8,33%	Silábica-alfabética	Alfabética	Alfabética
17	41,67%	0,00%	58,33%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
18	100,00%	0,00%	0,00%	Silábica-alfabética	Silábica-alfabética	Alfabética
19	33,33%	33,33%	33,33%	Silábica com valor	Alfabética	Alfabética
20	100,00%	0,00%	0,00%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
21	16,67%	0,00%	83,33%	Pré-silábica	Silábica com valor	Silábica-alfabética

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e tabela elaborada pela autora (2024).

A partir da **Tabela 17**, é possível verificar que dentre os 21 alunos, 6 apresentaram a hipótese de escrita alfabética, 6 alunos silábica-alfabética, 4 alunos silábica sem valor, 1 silábica com valor e 1 aluno apresentava a hipótese pré-silábica.

Estabelecendo uma relação com a média de entrega das atividades já apresentada anteriormente, percebe-se que o número elevado de atividades realizadas parcialmente ou não realizadas pode ter interferido no desempenho dos alunos durante o retorno. Os dados da turma 2º ano D são expostos a seguir na **Tabela 18**:

Tabela 18 – Relação entre % de atividades entregues e hipóteses de escrita dos alunos do 2º Ano D em 2021

Aluno	% de entrega no 2º ano em 2021			Meses referentes ao 3º ano em 2022		
	T	P	N	Fevereiro	Junho	Dezembro
1	8,33%	8,33%	83,33%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
2	91,67%	0,00%	8,33%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
3	75,00%	8,33%	16,67%	Silábica-alfabética	Alfabética	Alfabética
4	91,67%	0,00%	8,33%	Silábica-alfabética	Alfabética	Alfabética
5	75,00%	16,67%	8,33%	Silábica-alfabética	Alfabética	Alfabética
6	75,00%	16,67%	8,33%	Silábica sem valor	Silábica-alfabética	Silábica-alfabética
7	75,00%	0,00%	25,00%	Transferido	Transferido	Transferido
8	58,33%	0,00%	41,67%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
9	41,67%	0,00%	58,33%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
10	50,00%	0,00%	50,00%	Pré-silábica	Silábica-alfabética	Transferido
11	91,67%	0,00%	8,33%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
12	100,00%	0,00%	0,00%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
13	8,33%	0,00%	91,67%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
14	58,33%	8,33%	33,33%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
15	83,33%	0,00%	16,67%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
16	8,33%	0,00%	91,67%	Silábica com valor	Alfabética	Alfabética
17	33,33%	8,33%	58,33%	Transferido	Transferido	Transferido

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e tabela elaborada pela autora (2024).

A partir da **Tabela 18**, é possível afirmar que, 9 alunos apresentaram a hipótese de escrita alfabética, 3 alunos silábica-alfabética, 1 aluno silábica sem valor, 1 silábica com valor e 1 aluno apresentava a hipótese pré-silábica.

Assim como na turma 2º ano B, percebe-se que algumas crianças que apresentaram a hipótese alfabética, não realizaram a entrega em sua totalidade, o que pode revelar outras estratégias de aprendizagem que os familiares se dispuseram. Lembrando que a média de entrega das atividades na totalidade (T) da turma D foi a menor diante das outras turmas (60,29%).

A esse respeito, Micotti (1998, p. 17) comenta que a “ajuda dos pais é decisiva para o sucesso dos filhos” e que o processo de alfabetização se inicia antes da criança ingressar na escola, assim, cabe aos familiares estimular as crianças com atividades correspondentes aos seus interesses.

Buscou-se fazer um levantamento sobre como foram realizadas as entregas dos blocos pelos familiares participantes da pesquisa. É válido ressaltar que o número de participantes (12) em relação ao total dos alunos das salas foco da pesquisa (78), corresponde a 9,36%, ou seja, um número ínfimo de participação.

Os dados coletados seguem na **Tabela 19**:

Tabela 19 – Entrega dos blocos de atividades de Língua Portuguesa

Participantes	Blocos												% de entrega		
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B13	B14	B15	B16	T	P	N
F1	N	N	N	N	N	N	N	P	T	T	T	T	33,33%	8,33%	58,33%
F2	T	T	T	T	P	T	T	T	T	T	T	T	91,67%	8,33%	0%
F3	T	T	T	T	T	T	P	T	T	T	T	T	91,67%	8,33%	0%
F4	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	100%	0%	0%
F5	T	T	T	T	N	N	N	N	N	N	N	N	33,33%	0%	66,67%
F6	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	100%	0%	0%
F7	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	0%	0%	100%
F8	T	T	T	T	T	T	T	P	N	N	T	T	75%	8,33%	16,67%
F9	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	100%	0%	0%
F10	T	T	T	N	T	T	T	N	N	N	N	N	50%	0%	50%
F11	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	0%	0%	100%
F12	T	T	P	N	T	T	T	T	T	T	T	T	83,33%	8,33%	8,33%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e tabela elaborada pela autora (2024).

Ao se fazer uma média do total dos 12 blocos analisados dos 3ºs anos, correspondentes ao total de 12 alunos/familiares participantes da pesquisa, obtém-se

o seguinte resultado, conforme o exposto na **Tabela 20**:

Tabela 20 – Porcentagem de entrega das atividades de Língua Portuguesa dos participantes da pesquisa

Famílias que entregaram as atividades em totalidade (T)	66%
Famílias que entregaram as atividades parcialmente (P)	3%
Famílias que não entregaram as atividades (N)	31%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e tabela elaborada pela autora (2024).

A **tabela 20** também apresenta a entrega das atividades propostas pela escola de forma total, parcial e não entregues. Dessa forma, observa-se que, do total das atividades, 66% entregaram as atividades de forma completa, 3% entregaram as atividades parcialmente e 31% não realizaram as entregas das atividades.

Em relação aos 12 (doze) alunos cujos familiares participaram da pesquisa, a **Tabela 21** apresenta-se as suas hipóteses de escrita durante os meses de fevereiro, junho e dezembro:

Tabela 21 - Análise da hipótese de escrita dos alunos correspondentes ao familiar participante

Familiar	Meses		
	Fevereiro	Junho	Dezembro
F1	Alfabética	Alfabética	Alfabética
F2	Alfabética	Alfabética	Alfabética
F3	Silábica-Alfabética	Alfabética	Alfabética
F4	Alfabética	Alfabética	Alfabética
F5	Silábica sem valor	Silábica-alfabética	Alfabética
F6	Silábica-alfabética	Alfabética	Alfabética
F7	Alfabética	Alfabética	Alfabética
F8	Silábica sem valor	Alfabética	Alfabética
F9	Alfabética	Alfabética	Alfabética
F10	Alfabética	Alfabética	Alfabética
F11	Alfabética	Alfabética	Alfabética
F12	Pré-silábica	Silábica com valor	Alfabética

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e tabela elaborada pela autora (2024).

Buscando expor as informações de forma clara, a **Tabela 22** demonstra o total de alunos por hipótese de escrita:

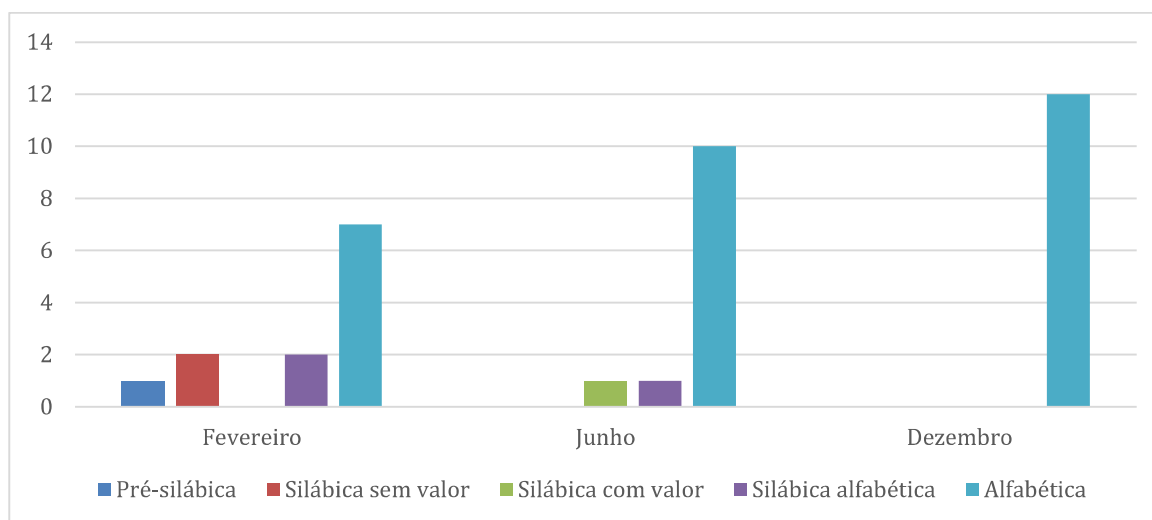
Tabela 22 – Total de alunos por hipótese de escrita

Meses	Pré-silábica	Silábica sem valor	Silábica com valor	Silábico-alfabética	Alfabética
Fevereiro	1	2	0	2	7
Junho	0	0	1	1	10
Dezembro	0	0	0	0	12

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e tabela elaborada pela autora (2024).

Essas informações também são representadas no **Gráfico 4** a seguir:

Gráfico 4 – Total de alunos por hipótese de escrita



Fonte: Dados obtidos na pesquisa e gráfico elaborado pela autora (2024).

É possível ainda estabelecer uma relação entre a porcentagem das atividades domiciliares durante o ensino remoto e o desempenho apresentado pelos alunos em leitura e escrita. As hipóteses são referentes aos meses de fevereiro, junho e dezembro de 2022, em que os alunos se encontravam no 3º ano, conforme exposto na **Tabela 23**:

Tabela 23 – Relação entre % de atividades entregues e hipóteses de escrita

Participantes	% de entrega			Meses referentes ao 3º ano em 2022		
	T	P	N	Fevereiro	Junho	Dezembro
F1	33,33%	8,33%	58,33%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
F2	91,67%	8,33%	0%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
F3	91,67%	8,33%	0%	Silábica-alfabética	Alfabética	Alfabética
F4	100%	0%	0%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
F5	33,33%	0%	66,67%	Silábica sem valor	Silábica-alfabética	Alfabética
F6	100%	0%	0%	Silábica-alfabética	Alfabética	Alfabética
F7	0%	0%	100%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
F8	75%	8,33%	16,67%	Silábica sem valor	Alfabética	Alfabética
F9	100%	0%	0%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
F10	50%	0%	50%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
F11	0%	0%	100%	Alfabética	Alfabética	Alfabética
F12	83,33%	8,33%	8,33%	Pré-silábica	Silábica com valor	Alfabética

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e tabela elaborada pela autora (2024).

Dessa forma, ao analisar a **Tabela 23**, percebe-se que em relação aos familiares que fizeram parte deste estudo, a maioria dos alunos apresentaram a hipótese de escrita alfabética.

Dentre os participantes, 2 familiares não realizaram a entrega de 100% das atividades e os alunos ao retornarem durante o ensino presencial, apresentaram também a hipótese de escrita alfabética.

Ressalta-se ainda que a falta de compreensão dos conteúdos e das propostas de atividades, estão presentes mesmo que de forma implícita nas falas dos familiares **F5, F6, F11 e F12**, o que pode ter prejudicado o aprendizado dos alunos, já que seriam os mediadores das propostas. Para Guizzo, *et al* (2020, p. 3) no lugar do professor, agora estariam os adultos.

Diante disso, buscou-se apresentar a escolaridade dos familiares e as hipóteses dos alunos tendo em vista que o fator escolaridade pode ter um impacto significativo no desempenho do aluno. Os dados são expostos na **Quadro 8**:

Quadro 8 – Relação entre escolaridade dos familiares e hipóteses de escrita

Participantes	Escolaridade	Meses referentes ao 3º ano em 2022		
		Fevereiro	Junho	Dezembro
F1	Ensino Superior	Alfabética	Alfabética	Alfabética
F2	Ensino Fundamental	Alfabética	Alfabética	Alfabética
F3	Ensino Médio	Silábica-alfabética	Alfabética	Alfabética
F4	Pós-Graduado	Alfabética	Alfabética	Alfabética
F5	Ensino Fundamental	Silábica sem valor	Silábica-alfabética	Alfabética
F6	Ensino Médio	Silábica-alfabética	Alfabética	Alfabética
F7	Ensino Médio	Alfabética	Alfabética	Alfabética
F8	Ensino Médio	Silábica sem valor	Alfabética	Alfabética
F9	Ensino Superior	Alfabética	Alfabética	Alfabética
F10	Ensino Fundamental	Alfabética	Alfabética	Alfabética
F11	Ensino Superior	Alfabética	Alfabética	Alfabética
F12	Ensino Superior	Pré-silábica	Silábica com valor	Alfabética

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e tabela elaborada pela autora (2024).

Observando o **Quadro 8**, constata-se que os familiares que mencionaram apresentar dificuldade de compreensão dos conteúdos, possuem Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Com exceção de **F11**, com Ensino Superior, cujo aluno retornou ao ensino presencial apresentando a hipótese alfabética, os demais alunos correspondentes aos participantes **F5**, **F6** e **F12**, apresentaram as hipóteses silábica sem valor, silábica-alfabética e pré-silábica, respectivamente.

Percebe-se assim que, no caso de **F5**, sua escolaridade pode ter influenciado no desenvolvimento escolar do aluno e o que chama a atenção é **F12** possuir o ensino superior, ter relatado dificuldade na compreensão e o aluno apresentar a hipótese pré-silábica.

Esses dados revelam que a escolaridade dos familiares pode ter influenciado no aprendizado dos alunos em relação ao apoio no momento da realização das atividades, incentivo aos estudos, criar um ambiente e uma rotina propícia ao aprendizado, dentre outros aspectos.

Por fim, considera-se pertinente relacionar as respostas dos familiares participantes em cada tópico durante as entrevistas e o resultado obtido pelos alunos

durante o retorno presencial no 3º ano em 2022. Essa relação é exposta no **Quadro 9** abaixo:

Quadro 9 – Relação das respostas dos familiares e desempenho dos alunos

Participante	Tópicos	Respostas dos participantes	Hipótese de escrita apresentada pelo aluno em 2022
F1	Relação família e escola durante a pandemia	- família esteve mais próxima da escola durante a pandemia; relação se estende até os dias atuais;	Alfabética
	Recursos didáticos utilizados durante o ensino remoto	- se surpreendeu com o material, conteúdo, mensagens, vídeos. - avaliou como excelente a organização dos blocos de atividades;	
	Estrutura familiar para apoio dos alunos nas atividades domiciliares	- disponibilizava de estrutura conhecimento, tempo, recursos materiais para a realização das atividades;	
	Desempenho da escola, dos alunos e dos familiares	- vê como positiva a atuação da escola em razão de uma experiência anterior negativa;	
F2	Relação família e escola durante a pandemia	- no ensino remoto se aproximou mais da vida escolar da criança; a família toda acompanhava a criança nas atividades;	Alfabética
	Recursos didáticos utilizados durante o ensino remoto	- considera bom e de significativo para as crianças;	
	Estrutura familiar para apoio dos alunos nas atividades domiciliares	- Família criou uma rotina para auxiliar a criança;	

	Desempenho da escola, dos alunos e dos familiares	- considera desempenho da escola como positiva, sendo que considera que a criança teve um bom desempenho durante o retorno.	
F3	Relação família e escola durante a pandemia	- maior proximidade dos familiares com a escola; - essa relação permanece nos dias atuais; - estavam próximos para mediar nas atividades;	Silábica-alfabética
	Recursos didáticos utilizados durante o ensino remoto	- avalia positivamente os recursos didáticos utilizados; de acordo com os familiares;	
	Estrutura familiar para apoio dos alunos nas atividades domiciliares	- tinha recursos, mas, por ter finalizado os estudos há algum tempo, apresentou dificuldade em ensinar;	
	Desempenho da escola, dos alunos e dos familiares	- atribuiu à família o papel de responsável pelo aprendizado.	
F4	Relação família e escola durante a pandemia	- proximidade maior dos familiares com a escola; faz uma crítica aos pais omissos e menciona questão religiosa; - família não se sente acolhida pela escola; - crítica ao trabalho realizado;	Alfabética
	Recursos didáticos utilizados durante o ensino remoto	- expõe críticas ao material oferecido considerando-se que por estarem na fase da alfabetização; para o participante a escola deveria ter exigido mais dos alunos; - verbaliza dúvidas em relação ao conteúdo, se era adequado.	

	Estrutura familiar para apoio dos alunos nas atividades domiciliares	- disponibilidade de toda estrutura, porém, no momento de ensinar, algumas divergências de aprendizado de sua época escolar e a atual;	
	Desempenho da escola, dos alunos e dos familiares	- familiar vê como negativa atuação da escola, para o participante, a escola poderia ter feito um trabalho melhor; - o desempenho criança é o resultado da escola e da família.	
F5	Relação família e escola durante a pandemia	- se proximou mais da escola e essa proximidade permanece atualmente;	Silábica sem valor
	Recursos didáticos utilizados durante o ensino remoto	- familiar não compreendia os recursos utilizados; - fazia pesquisa na internet para auxiliar;	
	Estrutura familiar para apoio dos alunos nas atividades domiciliares	- dificuldade em ensinar; - não tinha paciência; - apresentou questões psicológicas; - reconhece que tinha tempo e poderia ter ajudado mais;	
	Desempenho da escola, dos alunos e dos familiares	- julga que não conseguiu ajudar como gostaria;	
F6	Relação família e escola durante a pandemia	- maior proximidade dos familiares com a escola durante a pandemia; - crítica à forma da escola se relacionar com os pais nos dias atuais; - valorização do professor e da escola;	Silábica-alfabética

	Recursos didáticos utilizados durante o ensino remoto	- avalia de forma positiva os recursos didáticos utilizados, o auxílio do professor no caso de dúvidas;	
	Estrutura familiar para apoio dos alunos nas atividades domiciliares	- família tinha os recursos materiais necessários; - dificuldade com o tempo e na forma de ensinar;	
	Desempenho da escola, dos alunos e dos familiares	- avalia como positiva o desempenho da escola, professores e pais;	
F7	Relação família e escola durante a pandemia	- proximidade não em decorrência do contexto, mas dando continuidade às interações que já estabeleciam com a escola; - nos dias atuais, sente que a direção da escola se afastou das famílias; - acompanhamento das atividades não presenciais;	Alfabética
	Recursos didáticos utilizados durante o ensino remoto	- crítica aos recursos didáticos utilizados devido a falta de preparo do professor e de investimentos no ensino público; - material de fácil compreensão;	
	Estrutura familiar para apoio dos alunos nas atividades domiciliares	- disponibilidade de estrutura conhecimento, tempo, recursos materiais para auxiliar a criança;	
	Desempenho da escola, dos alunos e dos familiares	- crítica à Secretaria de Educação e ao governo pela falta de estrutura para se oferecer um ensino de qualidade.	

F8	Relação família e escola durante a pandemia	- proximidade maior dos familiares com a escola; - mantêm-se nos dias atuais; - valoriza o trabalho conjunto da escola com a família;	Silábica sem valor
	Recursos didáticos utilizados durante o ensino remoto	- manifesta-se positivamente em relação aos recursos didáticos utilizados, porém, destaca a importância do ambiente escolar;	
	Estrutura familiar para apoio dos alunos nas atividades domiciliares	- dificuldade em relação a não saber como ensinar, falta de saber como proceder na situação vivenciada sem causar bloqueios na criança;	
	Desempenho da escola, dos alunos e dos familiares	- acredita no trabalho em conjunto com a escola; - destaca a importância da escola e do convívio escolar;	
F9	Relação família e escola durante a pandemia	- sempre presente na vida escolar e com a pandemia, maior proximidade dos familiares com a escola; - mantêm-se nos dias atuais;	Alfabética
	Recursos didáticos utilizados durante o ensino remoto	- manifesta-se positivamente, porém, ressalta não ser o suficiente, não foi o ideal para o aluno aprender bem;	
	Estrutura familiar para apoio dos alunos nas atividades domiciliares	- disponibilidade de recursos materiais; - não tinha tempo e conhecimento sobre como ensinar;	
	Desempenho da escola, dos alunos e dos familiares	- atribui à família o papel de responsável pelo aprendizado	

F10	Relação família e escola durante a pandemia	- sempre estiveram presentes, não em decorrência do contexto, dando continuidade às interações que já estabeleciam com a escola; - valoriza o acompanhamento escolar pela família;	Alfabética
	Recursos didáticos utilizados durante o ensino remoto	- Manifesta-se positivamente quanto aos recursos didáticos, mas, em relação às atividades negativamente. Para o familiar deveria ser oferecido mais propostas, principalmente devido à fase de alfabetização em que os alunos se encontravam.	
	Estrutura familiar para apoio dos alunos nas atividades domiciliares	- disponibilizava de estrutura (conhecimento, tempo, recursos materiais) para a criança realizar as atividades encaminhadas pela escola;	
	Desempenho da escola, dos alunos e dos familiares	- Vê como positiva a atuação escolar e familiar, porém, o desempenho seria melhor se o aluno estivesse presencialmente na escola.	
F11	Relação família e escola durante a pandemia	- maior proximidade dos familiares com a escola durante o contexto pandêmico; - relata mediar o aluno com as atividades escolares; - demonstra insatisfação na relação com a escola nos dias atuais;	Alfabética
	Recursos didáticos utilizados durante o	- posiciona-se negativamente quanto aos recursos didáticos	

	ensino remoto	utilizados; - expõem dúvidas sobre os conteúdos que foram oferecidos, se eram condizentes ao ano em que os alunos se encontravam;	
	Estrutura familiar para apoio dos alunos nas atividades domiciliares	- familiar relata que não tinha material, tempo, não tinha disciplina e apresentada dificuldade em ensinar;	
	Desempenho da escola, dos alunos e dos familiares	- atribui à família como sendo a responsável pelo aprendizado;	
F12	Relação família e escola durante a pandemia	- durante o contexto pandêmico a família se aproximou mais da escola e essa proximidade continua nos dias atuais; - a família toda (pais, tios, avós, acompanhavam a criança;	Pré-silábica
	Recursos didáticos utilizados durante o ensino remoto	- os recursos didáticos utilizados foram significativos;	
	Estrutura familiar para apoio dos alunos nas atividades domiciliares	- disponibilizava de recursos materiais mas não tinha tempo de ensinar; - dificuldade em ensinar pelo fato da criança estar na fase de alfabetização;	
	Desempenho da escola, dos alunos e dos familiares	- manifesta-se positivamente em relação ao desempenho da escola e no trabalho desenvolvido com o auxílio das famílias.	

Fonte: Dados obtidos na pesquisa e quadro elaborado pela autora (2024).

No **Quadro 9** há um compilado das verbalizações apresentadas pelos familiares em cada tópico presente na pesquisa. Assim, a partir dos dados apresentados, percebe-se que a família desempenha um papel fundamental na educação e no desenvolvimento inicial das crianças.

Antes mesmo de ingressarem na escola, as crianças aprendem lições valiosas e habilidades essenciais dentro do ambiente familiar, conforme constatado por Micotti (1998, p. 7) ao afirmar que “A atenção e orientação recebidas em casa são importantes para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade.”

Mediante o exposto, percebe-se a importância do apoio familiar ao longo do processo de aprendizagem da criança, uma vez que cabe à escola possibilitar saberes (conhecimentos sistematizados) por meio de experiências.

Diante do momento pandêmico, a instituição escolar inevitavelmente necessitou repensar a forma sobre como poderia exercer o seu papel e a sua relação com os familiares dos alunos, sendo necessariamente de parceria e de mudanças.

Para a família, a pandemia trouxe um aumento da convivência, já que muitas pessoas passaram a trabalhar e estudar em casa, o que pode ter fortalecido as relações familiares. Para Guizzo *et al.* (2020, p. 13) “Na casa é onde todas as ações acontecem: comer, brincar, estudar, falar, com limites bem menos demarcados do que em outros espaços. “

Esse maior contato envolveu mudanças e interferência nas relações socioemocionais, como a resiliência e a capacidade de adaptação, mas, em alguns casos, pode ter gerado conflitos e desafios emocionais, como estresse e ansiedade.

O papel dos pais na educação de seus filhos foi ampliado, com muitos familiares auxiliando no ensino não presencial. Esse envolvimento gerou novas perspectivas sobre a educação e fortaleceu a parceria entre familiares e escola, conforme afirma Guizzo *et al.* (2020, p. 7) “[...] os responsáveis precisaram mediar a relação entre professoras e crianças, reaprender conteúdos até então esquecidos.

Nesse período, criou-se perspectivas quanto à educação. Ao citar a ilusão criada durante a pandemia, de que a educação familiar poderia substituir a escolar, Dubet (2020), menciona o relevante papel da família e da escola:

Primeiro, é preciso dizer que a “casa” é o contrário da “escola”. Em casa estamos entre iguais, na escola entre diferentes: e o que nos educa é a diferença. Em casa estamos num ambiente privado, na escola num ambiente público: e não pode haver educação, se alguma coisa comum não acontecer num espaço público (Greene, 1982). Em

casa estamos num lugar que é nosso, na escola num lugar que é de muitos: e ninguém educa sem iniciar uma viagem juntamente com os outros. A grande vantagem da escola é ser diferente de casa. Por isso é tão importante a colaboração entre a escola e as famílias, porque são realidades distintas e ganham, uma e outra com essa complementaridade. (DUBET, 2020 *apud* NÓVOA, 2022, p. 41, grifos do autor).

Partindo de tais ponderações, pode-se afirmar que, segundo o autor, tanto a escola quanto a família desempenham um papel relevante na educação, porém, tanto uma instituição como outra não podem ser substituídas, mas se complementam.

A pandemia levou a um maior reconhecimento da importância da parceria entre família e escola. Diante dos dados apresentados, percebe-se que muitos pais se envolveram mais ativamente na educação de seus filhos, e essa colaboração deve continuar sendo valorizada no pós-pandemia.

Para Fettermann; Tamariz (2022, p. 9):

hoje, ainda mais do que antes, as famílias se tornaram peças-chave no processo de ensino e aprendizagem de seus filhos. Com uma crise instalada, tornou-se essencial, apesar de toda a dificuldade encontrada, ressignificar seu papel e acompanhar a educação dos filhos mais de perto, ensiná-los a gerir seu tempo de estudo e lazer, conciliar as atividades profissionais e domésticas para estarem disponíveis para ajudá-los com as tarefas escolares, aprender a utilizar as tecnologias digitais ou colocar em prática o que já sabiam nesse contexto.

A partir da citação das autoras, pode-se afirmar que escola e a família podem trabalhar juntas para garantir o sucesso acadêmico e o bem-estar dos alunos, compartilhando informações, trocando ideias e estabelecendo uma relação de confiança. A família ao acompanhar o desenvolvimento da criança e a escola ao trazer para o diálogo, os saberes e os valores das famílias e da comunidade, reafirma a opção de adotar a perspectiva da educação e crescimento de um ser humano integral.

CONCLUSÕES DA PESQUISA

O ensino remoto, realizado ao longo da pandemia, tem sido objeto de estudos e pesquisas. O exame da produção bibliográfica sobre essa temática revela que parte das pesquisas publicadas contempla aspectos referentes à alfabetização, porém não contemplam a atuação e o desempenho dos alunos em relação à leitura e à escrita.

As pesquisas, de um modo geral, destacam os desafios encontrados pelos docentes durante o ensino remoto como, por exemplo, sua dificuldade para manter o vínculo com os alunos e seus familiares, falta de conhecimentos tecnológicos, dificuldade para inovar por meio de estratégias didáticas, falta de recursos e atividades lúdicas, diferenças individuais entre os alunos, além das dificuldades vivenciadas pelas famílias para o acompanhamento das atividades remotas propostas.

Essas pesquisas revelam que com a pandemia ficaram explícitos os desafios, as dificuldades e a complexidade do ensino remoto, além da falta de investimento em políticas públicas para disponibilizar estrutura e recursos para que ele de fato ocorra em situações emergenciais. O assunto requer maior atenção por parte do poder público e sugere a necessidade de mais informações acerca das particularidades sobre a atuação dos familiares e da escola para a realização das atividades remotas; o conhecimento do processo desenvolvido pode oferecer subsídios ao ensino e requer mais produções sobre o tema, o que evidencia a relevância da nossa pesquisa.

A pesquisa, realizada com o objetivo de descrever as atuações dessas instituições junto aos alunos na execução das atividades durante o ensino remoto e as possíveis relações entre essa atuação e o desempenho discente na apropriação da escrita, permite identificar diversidades nas atuações dos familiares.

O enfoque das realizações e das dificuldades experimentadas durante essas realizações, segundo as perspectivas dos participantes (familiares e docentes), torna mais visível a complexidade e a diversidade, que permeiam as relações entre escola e família, nas quais se sobressai a questão da atenção dada aos menores e à sua vida escolar – aprendizado.

As manifestações dos familiares demonstram seus posicionamentos sobre o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita durante o período pandêmico, sobre as relações da escola com as famílias e sobre os recursos didáticos propostos.

De acordo com 66,67% dos participantes, no tocante à relação estabelecida entre a escola e os familiares dos alunos, os aspectos positivos superaram os

negativos. Estes expressaram satisfação quando discorreram acerca do atendimento realizado – a atenção individualizada aos alunos, a forma afetuosa por meio da qual o contato via aplicativo de mensagens foi realizado pelos professores e o seu trabalho colaborativo com as famílias.

Outra parcela dos familiares entrevistados (33,33%) manifestou-se negativamente acerca da sua relação com a escola, alegando que houve falta de acolhimento, que a escola poderia ter sido mais aberta e ter oferecido um trabalho de melhor qualidade. Tais participantes enfatizaram que atualmente o sistema de comunicação entre a escola e a família mudou e que seu acesso aos professores está restrito, salientaram que há a necessidade de maior disponibilidade da direção da escola para atender, ouvir e compreendê-los, em busca de melhorias para a escola.

Em relação às falas da equipe gestora escolar, a opinião dos participantes diverge. Para um dos seus integrantes, os familiares aproximaram-se mais da instituição durante a pandemia, após a introdução do uso de recursos digitais como o *WhatsApp*. Para outro participante, durante a pandemia a direção teve um olhar empático para as famílias, porém atualmente os familiares não podem estar tão próximos à instituição escolar. Já de acordo com outro, ao notar questões psicológicas e emocionais nas crianças e nas pessoas advindas do período pandêmico, a escola tem apresentado um relacionamento próximo às famílias e essa proximidade tem resultado no desenvolvimento da aprendizagem e em disciplina na escola.

No que se refere à atuação docente e aos recursos didáticos utilizados, oito familiares (66,67%), pronunciaram-se positivamente, mas mencionaram que tiveram dificuldades para auxiliar os alunos; destacaram a falta que faz a presença de um profissional docente para auxiliar o aluno e que aquele também não estava preparado para enfrentar a situação vivenciada. Quatro familiares (33,33%) manifestaram insatisfação em relação às propostas de atividades oferecidas pela escola.

Os dados obtidos por meio das manifestações dos professores participantes revelaram que houve a preocupação em oferecer material de qualidade por meio da diversidade de recursos, a busca por novos aprendizados que atendessem às necessidades da nova forma de ensinar imposta pelo contexto vivenciado, empenho e dedicação do grupo de professores em relação à elaboração de atividades baseadas no planejamento anual. Eles também demonstraram que a comunicação que era realizada através de *e-mail* e passou a ser pelo *WhatsApp*, favoreceu a disponibilização de vídeos, áudios, recursos disponíveis na internet, como jogos

educativos, que foram benéficos para as famílias e para as crianças, porém revelaram a dificuldade que os docentes encontraram para elaborar atividades de alfabetização, em decorrência da falta de recursos (meios de comunicação) para manter contato com os alunos e, assim, ter conhecimento real do nível de aprendizagem no qual se encontravam.

Pelo discurso da equipe gestora foi possível observar sua preocupação quanto à garantia do aprendizado dos conteúdos e das habilidades, previstos para cada ano letivo e quanto ao processo de elaboração das atividades na escola.

Os gestores abordaram o desenvolvimento do grupo de professores e enfatizaram que o conhecimento adquirido durante a pandemia deve ser colocado em prática até os dias atuais. Afirmaram que tanto a escola quanto os professores tiveram que buscar por melhores equipamentos tecnológicos de uso pessoal, no caso daqueles que utilizavam equipamentos próprios, para dar continuidade ao seu trabalho, na oferta do ensino.

Os dados obtidos por meio da pesquisa indicam que alguns familiares tiveram que enfrentar diferentes adversidades para auxiliarem os alunos com as atividades não presenciais, tais como a falta de tempo, de conhecimento, de material, divergências relacionadas à abordagem para ensinar determinados conteúdos, dificuldades para lidar com a situação pandêmica com tranquilidade ao ampará-los.

Outro dado que deve ser considerado é que os familiares participantes possuem, em média, 40 anos de idade e a maioria, o Ensino Superior. Os resultados demonstraram, ainda, que os participantes que apresentaram dificuldades para compreender os conteúdos presentes nas atividades possuem entre 41 e 46 anos, sendo que um deles possui Ensino Fundamental, outro, Ensino Médio e dois, Ensino Superior.

Os participantes que apresentaram dificuldades para ensinar possuem idade entre 31 e 47 anos, sendo que um familiar cursou o Ensino Médio e três deles, o Ensino Superior.

Na visão dos professores a mudança no seu modo de ver as dificuldades das crianças, o trabalho coletivo e a utilização de tecnologias digitais como ferramenta educacional, são aspectos positivos que puderam observar em relação à sua atuação. Como aspectos negativos, apontaram a falta de coerência das orientações da Secretaria Municipal de Educação, o tempo excessivo de dedicação ao trabalho, acúmulo de informações, burocratização do trabalho docente (maior preocupação

com a documentação a ser preenchida do que com o trabalho pedagógico em si), além da pressão psicológica sofrida. Apontaram também, a falta recursos tecnológicos para serem utilizados com os alunos, o que evidencia a falta de investimentos na escola pública.

Sobre o desempenho da instituição escolar, do ponto de vista da equipe gestora, houve a preocupação em introduzir novas ferramentas didáticas por ocasião da oferta de atividades remotas para facilitar o acesso e a comunicação entre escola e familiares, tendo em vista as dificuldades encontradas pelos familiares no ano de 2020.

O estudo também evidencia que durante o período de atividades não presenciais os professores trabalharam exaustivamente, além do seu horário de trabalho, para atender os familiares dos alunos.

Ao analisar os discursos dos gestores percebe-se que a escola passou por mudanças que foram necessárias para que ela continuasse a cumprir o seu papel, desde mudanças estruturais (intensificação da higiene), na rotina das crianças (suspensão do *self-service*) até interpessoais (falta do contato físico entre professor e aluno) e na maneira de trabalhar, destacando a necessidade de dar continuidade ao trabalho conjunto entre os professores, com planejamentos coletivos.

Nesse contexto, de acordo com os gestores, a pandemia mostrou a importância da escola como um espaço de construção de conhecimento, de socialização entre as crianças, algo fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem.

Sobre o desempenho dos alunos e dos familiares, ao analisar as manifestações dos professores neste estudo, percebe-se a relevância do momento do retorno às atividades presenciais para observar as evoluções e as dificuldades que as crianças apresentaram, porém a opinião deles sobre o seu desenvolvimento não foi unânime.

Observou-se, pela fala de uma professora, que sua turma era heterogênea, ou seja, alguns alunos apresentavam dificuldades em relação à coordenação motora: uso de cola, tesoura e grafia das letras; reconhecimento das letras e outros, escreviam palavras, porém não compreendiam a leitura. Já outra relatou que foi possível obter resultados positivos com os alunos e que as intervenções realizadas quando do seu retorno geraram resultados satisfatórios.

Para os familiares, o aprendizado das crianças foi positivo por diversos motivos, dentre os quais: em decorrência da relação estabelecida entre a escola e a família, devido à responsabilidade com a qual a família tratou o aprendizado, utilizando-se de

alguns conteúdos e atividades presentes na internet para complementar o material proposto pela escola.

Quanto ao desempenho dos alunos, a análise das atividades remotas realizadas pelos alunos com o auxílio de seus familiares demonstrou que um número significativo deles as entregou na sua totalidade e ao retornarem ao ensino presencial, praticamente esse mesmo número apresentou-se na hipótese de escrita alfabética.

Dessa forma, depreende-se que as atividades de língua portuguesa, desenvolvidas pelos professores durante o período pandêmico e que tiveram como mediadores os familiares dos alunos, auxiliaram o desenvolvimento da escrita desses alunos.

Conclui-se, portanto, que por ocasião da pandemia, a instituição escolar esteve diante de um grande desafio: cumprir o seu papel de garantir o acesso à educação. Para isso, foram necessárias mudanças significativas no seu funcionamento, como a reorganização do tempo e do espaço.

O ensino remoto permitiu aos professores experimentarem novas formas de realizar o trabalho docente, incluindo o uso de aplicativos de jogos, interações com os familiares, alunos e colegas de trabalho por meio de aplicativo de mensagens, porém eles passaram a preparar os materiais pedagógicos e apoiar os alunos e familiares à distância, o que resultou em uma mistura dos espaços pessoais e profissionais.

Durante a pandemia, as práticas docentes mantiveram relação com aquelas geralmente utilizadas na escola, porém com adequações ao novo contexto. Houve a preocupação em garantir que os conteúdos e habilidades previstos fossem apresentados, o que exigiu esforço de mudança dos professores, que tiveram que se adaptar à nova forma de trabalho. Procurava-se adequar o nível das atividades às possibilidades de sua realização pelos alunos, considerando-se as dificuldades relatadas pelos familiares.

Da mesma forma, os alunos passaram a estudar em casa e as famílias tiveram que se adaptar à nova rotina de estudos, muitas vezes sem horários definidos. Em relação às dificuldades encontradas pelos familiares, observou-se a falta de tempo, materiais, compreensão dos conteúdos e da linguagem utilizada para orientar as atividades que deveriam ser realizadas pelas crianças, o que pode ter prejudicado as mediações necessárias para que pudessem avançar em suas aprendizagens.

As mudanças demonstraram as capacidades de resiliência e adaptabilidade das instituições educacional e familiar frente a uma crise global e muitas dessas

transformações podem continuar a influenciar a educação no futuro.

Houve um maior envolvimento dos pais na educação dos filhos, o que pode se constituir em exigências para que as escolas ofereçam ensino mais qualificado e adaptado às necessidades dos estudantes, assim como as políticas educacionais vigentes.

Os resultados dessa investigação mostram também que a pandemia evidenciou a necessidade de inclusão digital ao trazer à tona as desigualdades existentes em relação ao acesso à tecnologia.

É perceptível a valorização da escola nas falas dos gestores e dos familiares ao se referirem à imprescindibilidade da presença do professor, especialmente no momento da alfabetização.

As falas dos participantes destacaram a importância da escola, do seu ambiente rico em aprendizagens por meio de trocas de experiências, da socialização entre os pares, do contato com as diferenças, o respeito pelo outro, de seu espaço como um bem público e da importância do papel do facilitador dessa rica mediação: o professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e discussões estabelecidas nesta dissertação nos permitiram mostrar quão necessárias são mudanças no contexto escolar - motivadas por necessidades sociais.

A pandemia levou as escolas a se adaptarem rapidamente ao ensino remoto e híbrido, e muitas delas implementaram novas tecnologias e estratégias de ensino. Essas mudanças levaram à transformação no modo como a educação é oferecida, com maior utilização de recursos digitais e mais flexibilidade nos métodos de ensino.

Diante dos dados apresentados nesta pesquisa, surgem alguns questionamentos: como as tecnologias podem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito educacional? Quais os limites que devem ser impostos quanto ao uso das tecnologias a fim de que elas não se tornem ferramentas impróprias à educação? Qual é o papel dos familiares dos alunos na sua educação?

Para este estudo foram realizadas entrevistas com familiares de alunos, cujas informações levantadas possibilitaram estabelecer um parâmetro entre a entrega das atividades propostas pela escola e o desempenho apresentado pelos alunos quanto à escrita, ao retornarem ao ensino na modalidade presencial. Mas, e quanto aos alunos cujos familiares não participaram do estudo?

Apesar do contato com documentos escolares, que possibilitaram analisar o desempenho no aprendizado desses alunos, não foi possível obter elementos sobre como ocorreu a relação com a escola, as dificuldades encontradas no tocante aos recursos didáticos utilizados e à falta de materiais para auxiliá-los.

Entende-se que é importante realizar pesquisas que considerem o desempenho dos estudantes durante e pós pandemia, com o objetivo de compreender as defasagens ocasionadas pelo momento pandêmico.

Esta dissertação contribuiu com a comunidade acadêmica ao apresentar uma reflexão sobre a formação do professor do ponto de vista relacional e da necessidade da formação para o uso das tecnologias. Do ponto de vista relacional, pois, é perceptível que o trabalho coletivo desenvolvido por eles levou ao desenvolvimento do grupo, conforme evidenciado pelas falas dos participantes. Ela nos permitiu ainda, afirmar a importância desta pesquisa para a formação inicial e continuada dos professores, com ênfase na questão do uso de ferramentas tecnológicas e metodologias de ensino para adequação das práticas no processo de aprendizagem

dos alunos.

A pesquisa destaca a necessidade de investimentos do poder público para a oferta de soluções, equipamentos e acesso à internet, bem como de infraestrutura adequada às instituições de ensino.

É necessário também pensar em políticas públicas que ofereçam acesso às tecnologias (equipamentos e internet) a todos os alunos, pois, o período pandêmico mostrou que a falta desses recursos levou muitos deles a não terem acesso ao ensino, ou seja, se todos tivessem acesso às ferramentas tecnológicas a escola poderia ter se servido de outras estratégias, como por exemplo, aulas *on-line*.

Um outro aspecto desta pesquisa que vale a pena ser ressaltado é o quanto foi importante para minha atuação enquanto professora observar as especificidades de cada aluno, suas dificuldades de aprendizagem (nesse caso, oferecer atividades diferenciadas que os auxiliem nessas dificuldades), diversificar as estratégias de ensino, buscar o apoio dos familiares para o desenvolvimento da criança.

Hoje, atuando como professora coordenadora de uma escola da rede pública municipal da cidade de Rio Claro/SP, observo que esta pesquisa tem um impacto ainda mais significativo em relação à formação dos professores, valorizando o trabalho conjunto, a troca de experiências entre os docentes e o incentivo à adoção de estratégias didáticas que enfatizem a interação, a aprendizagem e o desenvolvimento discente de acordo com suas necessidades e especificidades, bem como, os projetos da escola. Além disso, permite desenvolver e implementar estratégias que incentivem maior comunicação, compreensão e participação das famílias na escola, estabelecendo parcerias, que resultem no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e no crescimento da comunidade escolar (familiares e educadores).

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa inspirar os leitores, especialmente educadores, a refletirem sobre suas práticas, a buscarem novas estratégias pedagógicas e, assim como foi no início da pandemia, “transformarem-se”. Espera-se, ainda, que escola e familiares possam juntos, buscar uma educação mais inclusiva, de qualidade e com equidade

REFERÊNCIAS

ANPED. **A Política de Formação de Professores no Brasil de 2018**: uma análise dos editais capes de Residência Pedagógica e Pibid e a reafirmação da resolução CNE/CP02/2015. Documento apresentado pela ANPED em Audiência do CNE em 09 de abril de 2018. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf. Acesso em: 07 mar. 2023.

ABALF, Associação Brasileira de Alfabetização. **Posicionamento da ABALF sobre a reposição de aulas remotas na Educação Básica**. Ofício nº 16/99 – GOE – APLO, 16/04/2020. Disponível em: https://www.abalf.org.br/_files/ugd/64d1da_02d84c489f924895a8ceb7ffc60fe062.pdf. Acesso em: 03 mai. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: **Informação e documentação: Referências**. Rio de Janeiro, 2002.

AVANCINI, M. **O que muda com a Base Nacional de Formação dos Professores**. Revista Educação. 08 de abril de 2021. Disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2021/04/08/base-nacional-professores/> - Acesso em: 08 mar. 2023.

BANDEIRA, D. P. *et al.* **O mundo digital e a alfabetização no ensino remoto em minas gerais: as crianças e as professoras em face de um novo objeto**. In MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.) Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19 (recurso eletrônico): resultados de uma pesquisa em rede. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, T. V. S. **Os experitempos das crianças, professoras e responsáveis: experiências em tempos de ensino remoto na pandemia da Covid19**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/16590/Texto%20final%20para%200a%20disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Talita%20Santoro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 set. 2023.

BATISTA, G. A. **Montaigne: a fundamentação da educação nos moldes céuticos e estoicos**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Volume 95. Dezembro de 2014 – Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m83HMkVGKhc5jBxwfHsXhSs/?lang=pt#> - Acesso em: 23 fev. 2023.

BERNARD, R. **Yon Zen Pete Nan Brezil: um relato sobre os desafios singulares enfrentados por famílias haitianas e suas crianças nas escolas públicas de Porto Alegre/RS**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal

do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, RS, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/237430>. Acesso em: 20 de nov. 2023.

BRASIL. Conheça a história da educação brasileira. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira> - Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/lista-de-programas/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-da-idade-certa-2013-pnaic-1>. Acesso em: 26 set. 2023. **BRASIL. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, 2013.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor> - Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm - Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Edição atualizada até março de 2017. Brasília, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas_es_1ed.pdf - Acesso em: 04 mar. 2023.

BRASIL. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação: 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid> - Acesso em: 07 mar. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf - Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> - Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm - Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. – Brasília : MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br>. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf> - Acesso em: 26 dez. 2022.

BRASIL. Programa de Residência Pedagógica Retificado. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Edital nº 06/2018, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica#:~:text=O%20Programa%20de%20Resid%C3%Aancia%20Pedag%C3%B3gica,aperfei%C3%A7oamento%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20de>. Acesso em: 07 mar. 2023.

BRASIL. Proposta de novas normas para a formação do professor avança. Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc-professor> - Acesso em: 08 mar. 2023.

BRASIL. Portaria nº 343, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm – Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 6, de 18 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 20 de março de 2020. Brasília: Congresso Nacional, 2020. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm – Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo de educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979 de 06/02/2020. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349> – Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP 5, de 28 de abril de 2020. 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. Brasília: DF, 2020a. D.O.U. de 01/06/2020, Seção 1, Pág. 32. 2020a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 mai. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9, de 8 de junho de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da 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. Brasília: DF, 2020a. D.O.U. de 09/07/2020, Seção 1, Pág. 129. 2020a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP 11, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: DF, 2020a. D.O.U. de 03/08/2020, Seção 1, Pág. 57. 2020a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 19 ago. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm. - Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> - Acesso em: 08 mar. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 19, de 8 de dezembro de 2020.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: DF, 2020a. D.O.U. de 10/12/2020, Seção 1, Pág. 106. 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. **Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/Guias/protocolo-educacaobasica/view>. - Acesso em: 18 jun. 2024.

BRITO, A. C. U., KISHIMOTO, T. M. (2019). **A mediação na Educação Infantil: possibilidade de aprendizagem.** Revista do Centro de Educação, Vol. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/36248> - Acesso em: 21 mar. 2023.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORTÉS GALLEGOS, G. A., et al. **Aprendizajes de los maestros de Salamina Caldas sobre su quehacer en tiempos de pandemia.** *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(1), 11-28, 2022. Disponível em: [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana18\(1\)_1.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana18(1)_1.pdf). Acesso em: 27 mar. 2023.

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. **Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/nQhvDHXphVDSmDZ4BHytPg/?lang=pt> – Acesso em: 15 mar. 2023.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 2021.

DELORS, J. **Um tesouro a descobrir; Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Paris: Unesco, 1996. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por - Acesso em: 21 fev. 2023.

EXPÓSITO, E.; MARSOLLIER, R. **Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina**. *Educación Y Humanismo*, 22(39). Disponível em: <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/4214> - Acesso em: 31 mar. 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FETTERMANN, J. V.; TAMARIZ, A. D. R. . **Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação**. Texto Livre, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 1, p. e24941, 2021. DOI: 10.35699/1983-3652.2021.24941. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/8SrndgWBB6LvW5YjCbWqNfL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 set. 2023.

FRANCHI, E. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 14ª Ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

GATTI *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: Unesco, 2019.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GUIZZO, B., MARCELLO, F. A.; MÜLLER, F. **A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia.** Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP. Vol. 46. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ybM6TZ8MvPmdLN8HzqgFZKS/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 14 jun. 2023.

HENSCHER, R. P. N. S.; *et al.* **Educação ao longo dos tempos: desvendando o percurso histórico.** Revista Fit. Vol. 28, 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/educacao-ao-longo-dos-tempos-desvendando-o-percurso-historico/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados: Rio Claro/SP.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/rio-claro.html>. Acesso em: 18 ago. 2023.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras.** Tradução Bruno C. Magne. Volume I. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LIMA, N. R. **Ensino remoto emergencial: análises das práticas pedagógicas de alfabetização e avaliação implementadas por docentes do 2º ano do E. F. de municípios cearenses.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/70006>. Acesso em: 08 set. 2023.

LOMBA, M. L. R.; FARIA FILHO, L. **Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa.** Educar em Revista, dez. 2022. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/88222/48158>. Acesso em: 02 ago. 2023.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 1995.

MACEDO, M. do S. A. N., CARDOSO, A. L. J. **Alfabetização de Crianças na pandemia de COVID-19 no Brasil: uma análise estatístico-descritiva.** In MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.) Retratos da alfabetização na

pandemia da COVID-19 (recurso eletrônico): resultados de uma pesquisa em rede. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2022.

MACHADO, Y. S. R. **Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças**. 2020. 175f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32439>. Acesso em: 07 set. 2023.

MAINENTE, M. J. B. **Relação da família com o processo de escolarização durante a pandemia: dificuldades encontradas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/26539/1/Maria%20Jozelma%20Barbosa%20Mainente.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada**. In: Colóquio sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel, 2003.

MANZINI, E. J. **Análise de Entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.

MICOTTI, M. C. de O. (org.) **Alfabetização: assunto para pais e mestres**. Rio Claro: Instituto de Biociências, UNESP, 1998.

MICOTTI, M. C. de O. **O ensino e o aprendizado da escrita - novos olhares. Educação: teoria e prática**. Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação – IB, Rio Claro, SP, v.16, n.28, p 29-46, jan/jul, 2007.

MICOTTI, M. C. de O. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Contexto, 2020.

MORIN, E; ALMEIDA, M. da C. de; CARVALHO, E. de A. (orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4ª Ed. – São Paulo Cortez: 2007.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

NOVACOWSKI, E. C. M.; VIEIRA, O. A. (2022). **Reflexões teóricas sobre a formação docente: aspectos pertinentes sobre a formação inicial e continuada**. Revista De Educação Do Vale Do Arinos - RELVA, 9 (1), 24–41. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/6427> - Acesso em: 11 mar. 2023.

NÓVOA, A. **Professor se forma na escola.** Revista Nova Escola. Edição Nº 142. Maio de 2001.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. *In*: FAZENDA, I. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas, SP: Papirus, 2017. p. 29-41.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos De Pesquisa, São Paulo, v.47, n.166, p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2023.

NOVOA, A. **Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores.** Currículo sem Fronteiras, vol. 19, n. 1, pp. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.

NÓVOA, A. **A pandemia de COVID-19 e o futuro da Educação.** Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v.7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551> - Acesso em: 15 mar. 2023.

NÓVOA, A. **Reinventar a formação docente.** Revista Veredas, Portugal, julho de 2020. Disponível em: <https://editora.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2022/Veredas/veredas-entrevista.pdf> – Acesso em: 05 fev. 2023.

NÓVOA, A. **Aprendizagem precisa considerar o sentir.** Revista Educação, nº 291, 25 de junho de 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/> - Acesso em: 06 fev. 2023.

NÓVOA, A.; Alvim Y. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar.** Empresa Gráfica do Estado da Bahia, 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, I. D. C. de. **Qualidade do ensino de escolas da rede pública municipal de Campinas (SP): ações da equipe de gestão escolar.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022. Disponível em: https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/16527/cchsa_ppgedu_me_lizabela_DCO.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 10 nov. 2023.

ONU. **Policy Brief: Education During COVID-19 And Beyond**. United Nations, 2020. Disponível em: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf. Acesso em: 03 abr. 2023.

O APRENDIZADO NUNCA PARA – Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/learning-never-stops-tell-unesco-how-you-are-coping-covid-19-school-closures>. – Acesso em: 05 fev. 2023.

“PARCERIA”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008 – 2021, <https://dicionario.priberam.org/parceria>. Acesso em: 12 jun. 2024.

PARO, V. H. **Qualidade de ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PASSOS, A. V. B. **Concepções sobre alfabetização: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da pandemia de COVID-19**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas/SP, 2023. Disponível em: https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/16797/hjs_ppgedu_disserta%c3%a7%c3%a3o_passos_lhb.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 mai. 2024.

PIAGET, J. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: Editora José Olímpio, 2002.

PRADO, C. N. de A. **Rodas de Conversação: grupos reflexivos com famílias em contexto de pandemia**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Sorocaba, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/24714>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PORTAL QEDU. Rio Claro/SP. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3543907-rio-claro>. Acesso em: 18 ago. 2023.

REIMERS, F. M.; SCHLEICHER, A. **Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020** – OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico, 1 de março de 2020. Tradução de Raquel de Oliveira. Rev. Claudia Constin, Teresa Pontual. Disponível em: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/um_roteiro_para_guiar_a_resposta_educacional_a_pandemia_da_covid-19_reimersschleicher_ceipe_30032020_1.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.

RIO CLARO. **Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro**. Rio Claro (SP): Secretaria Municipal de Educação, 2008. Disponível em: <https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/2000035/reorientacaocurricular/dare demu.pdf> - Acesso em: 20 set. 2022.

RIO CLARO. **Deliberação Comerc Nº 001 de 12 de maio de 2011**. Rio Claro (SP): Secretaria Municipal de Educação, 2011. Disponível em: https://www.educacaorc.com.br/media/files/DELIBERA%C3%87%C3%83O_01_COMERC_2011_NORMAS%20REGIMENTAIS.pdf - Acesso em: 14 fev. 2024.

RIO CLARO. **Projeto Político Pedagógico**: E.M. “XXXX”. Rio Claro (SP): Secretaria Municipal de Educação, 2015.

RIO CLARO. **Resolução 011/2022, de 15 de março de 2022**. Dispõe sobre a Recomposição das Aprendizagens e Projeto de Reforço da rede municipal de ensino de Rio Claro para o ano de 2022. Rio Claro (SP): Secretaria Municipal de Educação, 2022. Disponível em:

<https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005696/Resolucao%20SME%20011-2022%20-%20Recomposi%C3%A7%C3%A3o%20das%20Aprendizagens%20e%20Projeto%20de%20Refor%C3%A7o.pdf> – Acesso em: 08 fev. 2023.

RIO CLARO. **Comunicado, de 07 de maio de 2020**. Rio Claro (SP): Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em:

<https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005469/COMUNICADO%2007-05-2020.pdf> - Acesso em: 13 mar. 2022.

RIO CLARO. **Plano de Retomada do Ano Letivo de 2020**. Rio Claro (SP): Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em:

<https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005491/Plano%20de%20Retomada%20Final.pdf> - Acesso em: 12 mar. 2022.

RIO CLARO. **Resolução 008/2020, de 26 de agosto de 2020**. Dispõe sobre a reelaboração do Calendário Escolar para o retorno das atividades escolares. Rio Claro (SP): Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em:

<https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005511/RESOLUCAO%20SME%20008-2020%20e%20Anexos-compactado.pdf> – Acesso em: 10 mai. 2022.

RIO CLARO. **Resolução 009/2020, de 26 de agosto de 2020**. Estabelece, em razão da pandemia causada pelo COVID-19 (novo coronavírus), adequações nas diretrizes para a organização curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II, da Educação de Jovens e Adultos I e II, da Educação Especial e do Programa de Educação Integral nas escolas da rede municipal de ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2020. Rio Claro (SP): Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em:

<https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005512/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20009-2020.pdf> – Acesso em: 10 mai. 2022.

RIO CLARO. **Resolução 010/2020, de 26 de agosto de 2020**. Fixa normas complementares para a retomada do ano letivo de 2020, afetado pela pandemia da COVID-19, e dá outras providências. Rio Claro (SP): Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em:

<https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005513/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20010-2020.pdf> – Acesso em: 10 mai. 2022.

RIO CLARO. **Decreto nº 11.943, de 22 de setembro de 2020**. (Dispõe sobre a instituição da Comissão Intersetorial de Acompanhamento de Retorno às Aulas Presenciais do Ano Letivo de 2021 (CIAR) da Rede Municipal Pública de Ensino de Rio Claro e dá outras providências). Rio Claro (SP): Secretaria Municipal de

Educação, 2020. Disponível em:
https://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2020/09/20200925_1153.pdf – Acesso em: 25 mai. 2023.

RIO CLARO. **Decreto nº 12.078, de 18 de janeiro de 2021.** Autoriza o funcionamento presencial das atividades escolares, no âmbito das instituições de ensino do Município de Rio Claro, e dá outras providências. Rio Claro(SP): Gabinete do Prefeito. Disponível em:
https://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2021/01/20210120_1197.pdf – Acesso em: 15 mai. 2022.

RIO CLARO. **Resolução 006/2021, de 18 de fevereiro de 2021.** Fixa normas complementares para a retomada temporária das atividades educativas não presenciais no ano de 2021, afetado pela pandemia da COVID-19, e dá outras providências. Rio Claro (SP): Secretaria Municipal de Educação, 2021. Disponível em:
<https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005564/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20006-2021.pdf> – Acesso em: 17 mai. 2022.

RIO CLARO. **Resolução 016/2021, de 27 de setembro de 2021.** Dispõe sobre a retomada das aulas presenciais nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro e sobre o Plano de Retomada das Aulas e Atividades Presenciais das Unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino de Rio Claro. Rio Claro (SP): Secretaria Municipal de Educação, 2021. Disponível em:
<https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005605/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20016-2021%20-%20Retomada%20Aulas%20Presenciais.pdf> – Acesso em: 16 mai. 2022.

RIO CLARO. **Planejamento Escolar 2^{os} anos** – Ensino Fundamental: E.M. “XXXX”. Rio Claro (SP): Secretaria Municipal de Educação, 2021.

ROCHA, C. N. O. da. **Práticas de letramento mobilizadas em sala de aula virtual por docentes da educação básica da rede federal.** Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2021. Disponível em:
<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/45976>. Acesso em 15 nov. 2023.

ROCHA, P. K. da. **A relação família-escola e a infância em tempos de pandemia.** Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo/SP, 2022. Disponível em:
<https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2918>. Acesso em 15 de set. 2023.

SALES, A. L. H. **“Eu sou mãe, não sou professora”: mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19.** 2021. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/52856/52856.PDF>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SANTOS, E. C. A. dos. **Alfabetização em tempos de pandemia covid-19 em escolas municipais: uma história a ser contada.** Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade La Salle, Canoas/RS, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/3783/1/ecasantos.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2024.

SANTOS, S. **Tornar-se professor: possibilidades de aprendizagem da docência no espaço da formação acadêmico-profissional**. Revista Exitus, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23-32, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5531/553156352003.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020**. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/decreto-64862.pdf> - Acesso em: 14 mai. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto nº 65.061, de 13 de julho de 2020**. Dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais, no contexto da pandemia de COVID-19, e dá providências correlatas. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65061-13.07.2020.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20retomada%20das,19%2C%20e%20d%C3%A1%20provid%C3%A2ncias%20correlatas>. Acesso em: 14 mai. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC 61, de 31 de agosto de 2020**. Editam normas complementares sobre a retomada das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica, no contexto da pandemia de COVID-19 e nos termos do Artigo 6º, do Decreto 65.061, de 13/07/2020. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/documento-orientador-atividadesescolares-nao-presenciais.pdf> – Acesso em: 18 jun. 2024.

SÃO PAULO. **Documento Orientador Atividades escolares não presenciais**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/copied/wp-content/uploads/2020/05/Documento-Orientador-Atividades-escolares-na%CC%83o-presenciais.pdf> – Acesso em: 18 jun. 2024.

SARTI, F. M. **Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições**. Caderno Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294-315, jan./mar., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/whjPHkRjzDpd4rRjpsJHFQh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2023.

SILVA, C. E. P. N. da. **Os impactos da COVID-19: um estudo com alunos de famílias da agricultura familiar do município de Santa Helena-PR**. 2022. Dissertação (Mestrado em Recursos Naturais e Sustentabilidade) - Universidade

Tecnológica Federal do Paraná, Santa Helena/PR, 2022. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/30760>. Acesso em: 19 set. 2023.

SILVA, E. M. da.; Araújo, D. L. de. **Letramento: um fenômeno plural**. *Revista Brasileira De Linguística Aplicada*, 12(4), 681–698, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/JJTX8pvfJsFLdXb8QNYBBcR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09/02/2024.

SOUZA, M. D. F. de. **O processo de ensino e aprendizagem remoto e os desafios da prática pedagógica efetivada na pandemia: um estudo nos quintos anos do ensino fundamental na Rede Municipal de IRATI-PR**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Irati) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati/PR, 2022. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1972>. Acesso em: 08 set. 2023.

UNESCO. **A aprendizagem nunca para – conte à UNESCO como você está lidando com o fechamento das escolas devido à COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/learning-never-stops-tell-unesco-how-you-are-coping-covid-19-school-closures>. Acesso em: 05 fev. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Tradução Ana Maria Neto Machado, Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. trad. Stela Oliveira. São Paulo: Ática, 2006.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados: O avesso do avesso**. 1986. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1986. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/51494>. Acesso em: 20 ago. 2023.

TONOCCHI, M. D. B. **A sala de aula na sala de estar: as percepções da criança e sua família nos processos de inclusão e aprendizagem, em tempos de pandemia do Covid19**. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10675>. Acesso em: 10 nov. 2023.

“TRANSFORMAR-SE”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008 – 2021, <https://dicionario.priberam.org/transformar-se>. Acesso em: 01 fev. 2023.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZACHARIAS-CAROLINO, A. G.; LUCCA, T. A. F. de. **Desafios do trabalho pedagógico na alfabetização no contexto da pandemia em uma rede pública de ensino do interior paulista**. *Revista Educação Básica em Foco*, v.2, n.4, jan. - mar. 2021, p. 1-6. Disponível em:

https://educacaobasicaemfoco.net.br/04/Artigos/Desafios_do_trabalho_pedagogico_na_alfabetizacao_no_contexto_da_pandemia_em_uma_redepublica_de_ensino_do_interior_paulista_ZACHARIAS-CAROLINO-A-G_LUCCA-T-A-F.pdf. Acesso em: 05 mai. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Biociências da UNESP - Rio Claro/SP, intitulada "*O ensino e o aprendizado em tempos de pandemia: a escola e a família*" que será desenvolvida por Denise Fernanda Botacin Grella, RG: 30.568.175-8 SSP/SP, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Biociências da UNESP - Rio Claro/SP, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti, Professora do Departamento de Educação, do Instituto de Biociências da UNESP - Rio Claro/SP.

O objetivo da referida pesquisa é descrever as atuações da escola e a dos responsáveis pelos alunos na realização das atividades domiciliares durante o ensino remoto e as possíveis relações que se estabelecem, ou não, entre essas atuações e os desempenhos dos alunos em leitura e escrita.

Os benefícios da pesquisa são os de oferecer subsídios para o entendimento do processo de construção de conhecimentos referentes ao ensino não presencial com o apoio dos familiares, visando possibilitar aos alunos a aquisição da leitura e da escrita e possibilitar, com isso, o desenvolvimento e a aprendizagem efetiva. Pretende-se também contribuir para o entendimento das relações entre família e escola e do quanto essas relações podem influenciar, positivamente ou negativamente, no processo de ensino e aprendizagem do educando.

Caso o(a) Sr. (a) aceite participar desta pesquisa, consistirá em uma entrevista semiestruturada (diálogo) com duração de aproximadamente uma hora, a ser realizada da maneira mais favorável para o (a) Sr. (a), de modo presencial ou por meio digital (via *Google Meet*), em local e horário pré-agendados e que será registrada através de gravação de áudio ou videochamada.

O desenvolvimento de entrevista semiestruturada poderá gerar riscos, tais como constrangimento e/ou incômodo diante da gravação em áudio ou videochamada no momento da entrevista e possível timidez ou desconforto em responder algumas questões. Para minimizar esses riscos, as entrevistas serão previamente agendadas e o (a) Sr. (a) poderá solicitar que elas não sejam gravadas em áudio ou videochamada, nesse caso, a pesquisadora fará anotações na íntegra. O seu direito

de interromper a entrevista e consultar as anotações feitas pela pesquisadora é garantido a qualquer momento, bem como o (a) Sr. (a) poderá optar por não responder determinadas questões ou remarcá-la, conforme sua disponibilidade.

A qualquer momento antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir sobre a pesquisa. Sua participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Assim, o (a) Sr. (a) poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa e estarão em posse apenas das pesquisadoras citadas nesse documento. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração.

Se o (a) Sr. (a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o (a) Sr. (a) e a outra com a pesquisadora.

Local e data:

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do Participante da Pesquisa

Título da pesquisa: *O ensino e o aprendizado em tempos de pandemia: a escola e a família*

Pesquisadora: Denise Fernanda Botacin Grella

Aluna de Pós-Graduação (Mestrado em Educação) UNESP – IB/Rio Claro-SP

Endereço: Av. 24-A, 1515 – Bela Vista. CEP: 13-506-900 – Rio Claro/SP

Fone: (19) 99796-7344

E-mail: denise.grella@unesp.br

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti

Professora do Departamento de Educação UNESP – IB/Rio Claro-SP

Endereço: Av. 24-A, 1515 – Bela Vista. CEP: 13-506-900 – Rio Claro/SP

Fone: 3526-4282

E-mail: cecilia.micotti@unesp.br

Nome completo: _____

Documento de identidade (RG): _____

Sexo: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP - IB/UNESP-CRC

Av. 24-A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 3526 9678

Número do parecer: 5.997.094

APÊNDICE II: Entrevista com Familiares

O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “O ensino e o aprendizado em tempos de pandemia: a escola e a família”, de responsabilidade da pesquisadora: Denise Fernanda Botacin Grella.

Os objetivos dessa pesquisa são: descrever as atuações da escola e a dos responsáveis pelos alunos na realização das atividades domiciliares, durante o ensino remoto, e as possíveis relações que se estabelecem, ou não, entre essas atuações e os desempenhos dos alunos em leitura e escrita; caracterizar as atuações dos familiares no processo ensino e aprendizagem dos alunos durante a pandemia, considerando realizações e dificuldades; caracterizar as atuações docentes no decorrer do ensino remoto; identificar categorias de atuações familiares, no decorrer do ensino remoto; identificar possíveis relações entre categorias de realização das atividades, propostas pela escola durante o ensino remoto, no ano letivo de 2021, e o desempenho discente em leitura e escrita no retorno às atividades presenciais, em 2022; identificar a formação, disponibilidade, dificuldades dos pais/responsáveis em função das atividades propostas pela Rede Municipal de Ensino de Rio Claro; identificar possíveis relações entre familiares e a escola.

Sua participação será da seguinte forma: após sua leitura e aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a pesquisa será devidamente agendada via *Google Meet*, as questões que estarão em pauta, seguem abaixo discriminadas. Ressalto que a estou à disposição para esclarecimentos e orientações que se fizerem necessárias e ainda, que, sua participação na pesquisa não é obrigatória e que o (a) Senhor (a) pode desistir a qualquer momento.

Os resultados dessa pesquisa serão divulgados, mas o (a) Senhor (a) terá a garantia que seus dados pessoais serão mantidos em sigilo, apenas a pesquisadora terá acesso aos dados originais da pesquisa que serão utilizados para fins acadêmico-científicos, observando as regras da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei Nº 13.709/2018).

Caso tenha qualquer dúvida quanto à pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo *e-mail*: denise.grella@unesp.br ou pelo celular/*WhatsApp* (19) 99796-7344.

Quadro de Identificação: Familiar nº _____	
Nome: _____	Idade: _____
Escolaridade: _____	
Vínculo familiar com o (a) aluno (a): _____	

1) Qual a sua opinião sobre a maneira como a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro se organizou, em relação ao cancelamento das aulas presenciais, em decorrência da pandemia, no ano de 2020?

2) Durante a pandemia, com o ensino não presencial, foram utilizados alguns recursos didáticos: atividades impressas, a indicação de vídeos e de leituras, vídeos e gravações de áudios, propostas de jogos digitais educativos presentes na internet ou desenvolvido pelos próprios professores, interação com o professor por meio do aplicativo *WhatsApp*. Qual a sua opinião sobre essas formas de ensinar e de aprender os conteúdos escolares de modo remoto à escola e por meio das atividades elaboradas pelos professores?

3) Qual a sua opinião a respeito da forma como foram oferecidas essas atividades não presenciais na escola de seu (sua) filho (a), mediante a entrega em blocos de atividades? O que pensa sobre o modo de organização dos conteúdos dessas atividades?

4) O (a) Senhor (a) conseguia compreender as propostas das atividades para auxiliar a criança durante o ensino remoto? Como conseguiu ajudá-lo(a) a estudar? Quais foram as suas facilidades e dificuldades nessa ajuda à criança?

5) O (a) Senhor (a) considera que a família dispunha de estrutura (conhecimento, tempo, recursos materiais) para oferecer o amparo necessário para a criança estudar em casa naquela situação?

6) Como a família e o (a) aluno (a) se sentiram diante dessa nova realidade de ensino remoto?

7) O (a) Senhor (a) considera que a situação da pandemia fez com que a família se aproximasse mais da vida escolar do (a) aluno (a)? Por quê?

8) Como foi sua relação com a escola (equipe gestora, professores, funcionários) durante as aulas não presenciais?

9) Como a família se organizou para a realização das atividades domiciliares?

10) Quais foram as dificuldades encontradas? Dentre as indicadas, qual a mais grave?

11) O Senhor (a) acha que a aprendizagem de seu (sua) filho (a) teve relação com o trabalho desenvolvido em parceria dos familiares com a escola?

12) O que o Senhor (a) pode dizer a respeito da relação entre família e escola, do momento das atividades remotas, da pandemia até os dias de hoje? Como está essa parceria?

APÊNDICE III: Entrevista com Professores

O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “O ensino e o aprendizado em tempos de pandemia: a escola e a família”, de responsabilidade da pesquisadora: Denise Fernanda Botacin Grella.

Os objetivos dessa pesquisa são: descrever as atuações da escola e a dos responsáveis pelos alunos na realização das atividades domiciliares, durante o ensino remoto, e as possíveis relações que se estabelecem, ou não, entre essas atuações e os desempenhos dos alunos em leitura e escrita; caracterizar as atuações dos familiares no processo ensino e aprendizagem dos alunos durante a pandemia, considerando realizações e dificuldades; caracterizar as atuações docentes no decorrer do ensino remoto; identificar categorias de atuações familiares, no decorrer do ensino remoto; identificar possíveis relações entre categorias de realização das atividades, propostas pela escola durante o ensino remoto, no ano letivo de 2021, e o desempenho discente em leitura e escrita no retorno às atividades presenciais, em 2022; identificar a formação, disponibilidade, dificuldades dos pais/responsáveis em função das atividades propostas pela Rede Municipal de Ensino de Rio Claro; identificar possíveis relações entre familiares e a escola.

Sua participação será da seguinte forma: após sua leitura e aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a pesquisa será devidamente agendada via *Google Meet*, as questões que estarão em pauta, seguem abaixo discriminadas. Ressalto que a estou à disposição para esclarecimentos e orientações que se fizerem necessárias e ainda, que, sua participação na pesquisa não é obrigatória e que o (a) Senhor (a) pode desistir a qualquer momento.

Os resultados dessa pesquisa serão divulgados, mas o (a) Senhor (a) terá a garantia que seus dados pessoais serão mantidos em sigilo, apenas a pesquisadora terá acesso aos dados originais da pesquisa que serão utilizados para fins acadêmico-científicos, observando as regras da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei Nº 13.709/2018).

Caso tenha qualquer dúvida quanto à pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo *e-mail*: denise.grella@unesp.br ou pelo celular/*WhatsApp* (19) 99796-7344. O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “O ensino e o aprendizado em tempos de pandemia: a escola e a família”, de responsabilidade da pesquisadora: Denise Fernanda Botacin Grella.

Quadro de Identificação: Professores do 2º Ano em 2020

Nome: _____ Idade: _____

Escolaridade: _____

Tempo como professor: _____

Tempo como professor nesta escola: _____

Turma que lecionava em 2020: _____

1) Houve diálogo, reflexões, entre gestão e corpo docente sobre as orientações dadas pela Secretaria Municipal de Educação? O Senhor (a) poderia relatar como foi essa comunicação e orientações?

2) Em sua opinião, considerando o contexto de pandemia, quais foram as maiores dificuldades em relação ao processo de ensino e aprendizagem?

3) Durante o período pandêmico, qual a opinião do (a) Senhor (a) a respeito do tempo destinado ao trabalho? Foi suficiente levando em consideração a carga horária remunerada?

4) Quais os pontos positivos e negativos, o Senhor (a) acredita que mereçam destaque diante de sua prática como docente durante o período pandêmico?

5) Sobre a fase de alfabetização em que os estudantes se encontravam, qual sua concepção sobre as atividades elaboradas pelo grupo de professores?

6) Como era feito o planejamento dos blocos de atividades?

7) Como o Senhor (a) vê a importância da formação continuada diante do momento vivido?

8) Para o Senhor (a), qual foi o maior desafio diante do retorno presencial frente à pandemia? Como foi o preparo para esse momento?

9) O que o Senhor (a) observou durante o retorno gradativo presencial em relação ao desempenho dos alunos?

10) Como o Senhor (a) analisa a forma com que as avaliações de aprendizagem foram realizadas durante o ano de 2021:

- a) realizadas pelas próprias famílias no período de ensino *on-line*;
- b) durante o retorno gradativo para as crianças que estavam presentes?

11) É possível dizer, que a educação passou por mudanças, transformações após a pandemia de Covid 19? Em caso afirmativo, qual ou quais?

APÊNDICE IV: Entrevista com Gestores

O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “O ensino e o aprendizado em tempos de pandemia: a escola e a família”, de responsabilidade da pesquisadora: Denise Fernanda Botacin Grella.

Os objetivos dessa pesquisa são: descrever as atuações da escola e a dos responsáveis pelos alunos na realização das atividades domiciliares, durante o ensino remoto, e as possíveis relações que se estabelecem, ou não, entre essas atuações e os desempenhos dos alunos em leitura e escrita; caracterizar as atuações dos familiares no processo ensino e aprendizagem dos alunos durante a pandemia, considerando realizações e dificuldades; caracterizar as atuações docentes no decorrer do ensino remoto; identificar categorias de atuações familiares, no decorrer do ensino remoto; identificar possíveis relações entre categorias de realização das atividades, propostas pela escola durante o ensino remoto, no ano letivo de 2021, e o desempenho discente em leitura e escrita no retorno às atividades presenciais, em 2022; identificar a formação, disponibilidade, dificuldades dos pais/responsáveis em função das atividades propostas pela Rede Municipal de Ensino de Rio Claro; identificar possíveis relações entre familiares e a escola.

Sua participação será da seguinte forma: após sua leitura e aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a pesquisa será devidamente agendada via *Google Meet*, as questões que estarão em pauta, seguem abaixo discriminadas. Ressalto que a estou à disposição para esclarecimentos e orientações que se fizerem necessárias e ainda, que, sua participação na pesquisa não é obrigatória e que o (a) Senhor (a) pode desistir a qualquer momento.

Os resultados dessa pesquisa serão divulgados, mas o (a) Senhor (a) terá a garantia que seus dados pessoais serão mantidos em sigilo, apenas a pesquisadora terá acesso aos dados originais da pesquisa que serão utilizados para fins acadêmico-científicos, observando as regras da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei Nº 13.709/2018).

Caso tenha qualquer dúvida quanto à pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo *e-mail*: denise.grella@unesp.br ou pelo celular/*WhatsApp* (19) 99796-7344.

Quadro de Identificação: Gestão Escolar

Nome: _____

Escolaridade: _____

Tempo como parte da gestão escolar: _____

Tempo como parte da gestão escolar nesta escola: _____

1) Enquanto gestor qual sua percepção a respeito do período compreendido entre o momento de suspensão das aulas presenciais e as primeiras orientações para retomada das aulas.

2) Como foi a relação entre a Secretaria Municipal de Educação e a Gestão Escolar para planejar a retomada das aulas presenciais? Houve diálogo, reflexões? O Senhor (a) poderia relatar como foi essa comunicação e orientações?

3) Em sua escola, como foi organizado o momento de orientação, escuta e acolhimento das famílias durante o ensino remoto e como isso de fato aconteceu na prática?

4) Quais foram os desafios ou dificuldades encontradas pelos gestores para a garantia do acesso e a permanência dos estudantes com o vínculo com a escola?

5) Houve preocupação para que o aprendizado dos conteúdos, as habilidades de cada ano fossem garantidos? Em caso afirmativo, como se deu o processo dentro de sua escola?

6) Houve participação dos professores nessa discussão? Em caso negativo, ao que você atribui a não discussão desse assunto?

7) Foi oferecido suporte pela Secretaria Municipal de Educação, quanto ao trabalho pedagógico, de tecnologia e de materiais (incluindo de higiene) durante o período remoto e durante o retorno gradativo?

8) Houve reclamações, solicitações das famílias em relação ao ensino remoto? Em caso afirmativo, quais soluções foram oferecidas para os problemas reportados pelos pais?

9) Quanto ao retorno, como foi o preparo:

- a) da escola (estrutura física);
- b) equipe escolar (anseios, relações interpessoais);
- c) acolhimento dos alunos?

10) Houve preocupação por parte da Rede Municipal quanto à defasagem de aprendizagem dos alunos? Se sim, as estratégias utilizadas foram suficientes? Houve a participação dos professores na tomada dessas decisões?

11) Como você considera a relação entre escola e família dos estudantes durante e após a pandemia?

12) É possível dizer, que a escola, enquanto instituição, passou por mudanças, transformações com a pandemia de Covid 19? Qual ou quais?

APÊNDICE IV: A Rede Municipal de Ensino de Rio Claro/SP

De acordo com dados do IBGE, o município de Rio Claro, localizado no interior do Estado de São Paulo, tem a extensão territorial de 498.422km², população estimada em 201.418 habitantes e uma taxa de escolarização (de 6 a 14 anos) de 98,2%.

O município conta com uma Rede Municipal de Ensino própria, ou seja, conjunto de órgãos que integram uma rede de ensino, reunindo escolas e seus departamentos, Secretaria de Educação e Conselhos de Educação, em esfera municipal, conforme suas leis de criação. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, art. 18:

Os sistemas municipais de ensino compreendem: I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos municipais de educação. (BRASIL, 1996, p. 16)

Rio Claro implantou através da Lei Municipal nº 3.427, de 13/04/2004, sua rede municipal de ensino própria, de acordo com a Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro (2008), compreendendo escolas da Rede Municipal, escolas de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e órgãos municipais, como o Conselho Municipal de Educação de Rio Claro (COMERC), o Conselho de Alimentação Escolar (CAE), o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CACS-FUNDEB) e os conselhos de escola.

No ano de 2021, o município era composto por 63 unidades escolares, entre escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental. As escolas de Educação Infantil (creche) atendem crianças de 0 a 3 anos, as escolas de Educação Infantil – Pré-escola, atendem crianças de 4 anos a 5 anos e as de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, crianças de 6 a 10 anos.

O Ensino Fundamental – Anos Finais é oferecido na Escola Municipal Agrícola “Engenheiro Rubens Foot Guimarães”. Ademais, em algumas outras unidades, há o atendimento à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial é oferecida em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino.

A seguir, na **Tabela 24**, são expostos os dados do ano de 2021, sobre as matrículas de discentes no município, total de professores e de escolas, conforme Censo Escolar:

Tabela 24 – Infraestrutura do município de Rio Claro/SP – 2021

Segmento	Quantidade de Alunos Matriculados
Educação Infantil – Creche	3.731
Educação Infantil – Pré-escola	4.054
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	9.764
Ensino Fundamental – Anos Finais	108
Educação de Jovens e Adultos	506
Educação Especial	517
Total de Alunos Matriculados	18.680
Total de Professores	572
Total de Escolas de Educação Básica	63

Fonte: elaborado pela autora (2023)²⁹.

²⁹ Censo Escolar/INEP 2021 - Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3543907-rio-claro/censo-escolar>. Acesso em 18/08/2023.

ANEXOS

ANEXO A: Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Professor Parecerista

Projeto de pesquisa: O ensino e o aprendizado em tempos de pandemia: a escola e a família

Mestranda: Denise Grella

Orientadora: Profa Dra Maria Cecília O. Micotti

Trata-se de projeto de mestrado referente a práticas escolares realizadas durante o período de afastamento social em função da pandemia por Covid-19, objetivando, mais especificamente, “Descrever as atuações da escola e as dos responsáveis pelos alunos na realização das atividades domiciliares, durante o ensino remoto, e as possíveis relações que se estabelecem, ou não, entre essas atuações e os desempenhos dos alunos em leitura e escrita” (p.25).

A temática da investigação proposta afina-se aos objetivos da linha de pesquisa Formação de professores e trabalho docente. O projeto está adequadamente estruturado, apresentando questões norteadoras (p. 24) , objetivos geral e específicos (p.25), além de especificar os procedimentos metodológicos (p. 25-35) e o cronograma de atividades (p. 35).

Tendo em vista as informações acima reunidas, sou de parecer favorável à aprovação do projeto de pesquisa.

Flavia
Medeiros
Sarti:18274545
800

Assinado de forma
digital por Flavia
Medeiros
Sarti:18274545800
Dados: 2023.01.16
11:54:56 -03'00'

ANEXO B: Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação

22/02/2023, 15:17

E-mail de Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - EDU: Projeto de Pesquisa para o Mestrado



Denise Fernanda Botacin Grella <denise.grella@unesp.br>

EDU: Projeto de Pesquisa para o Mestrado

4 mensagens

Seção Técnica de Pós-Graduação <stpgib.rc@unesp.br>

9 de fevereiro de 2023 às 13:20

Para: Denise Fernanda Botacin Grella <denise.grella@unesp.br>

Cc: Maria Cecília De Oliveira Micotti <cecilia.micotti@unesp.br>

Prezada Denise, boa tarde!

Em Reunião do Conselho do PPG em Educação realizada em 08.02.2023 foi aprovado o Projeto de Pesquisa apresentado conforme requerimento protocolado sob o nº 177/2023.

Qualquer dúvida estou à disposição.

Obrigada.

Atenciosamente.

Eliana Aparecida Gomes Gallina
Assistente Administrativo
UNESP - STPG - IB Rio Claro
(19) 3526-9603

ANEXO C: Cadastro do Projeto de Pesquisa na Plataforma Brasil para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O ensino e o aprendizado em tempos de pandemia: a escola e a família			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 20			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: DENISE FERNANDA BOTACIN GRELLA			
6. CPF: 284.968.908-48		7. Endereço (Rua, n.º): M 2 nº 1002 JARDIM FLORIDIANA RIO CLARO SAO PAULO 13505050	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 19997967344	10. Outro Telefone:	11. Email: denise.grella@unesp.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. Data: _____ / _____ / _____ Assinatura _____			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO		13. CNPJ: 48.031.918/0018-72	14. Unidade/Órgão: IB/Depto.de Educação
15. Telefone: (19) 3534-6790		16. Outro Telefone: (19) 3526-9678	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Responsável: Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão CPF: 225.040.523-91 Cargo/Função: Diretor da Unidade Data: _____ / _____ / _____ Assinatura _____			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO D: Carta de Anuência do Diretor da Escola

Prefeitura Municipal de Rio Claro
Secretaria Municipal da Educação
Escola Municipal Profa. Djilliah Camargo de Souza
Rua 4-A nº 1098, Jardim Ipê - CEP 13506-567 - Rio Claro - SP
Telefone/ WhatsApp: (19) 3524-4348 - E-mail: escoladjilliah@gmail.com

**DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins que autorizaremos a pesquisa intitulada "O ensino e o aprendizado em tempos de pandemia: a escola e a família" que será realizada por Denise Fernanda Botacin Grella, RG 30.568.175-8, e orientada pela Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti, desde que a mesma seja aprovada pelo Comitê de Ética e autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro.

Rio Claro, 21 de março de 2023.

Osmar Arruda Garcia
Diretor de Escola
RG 32.828.350-2

ANEXO E: Aprovação Projeto de Pesquisa pelo do Comitê de Ética em Pesquisa

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ensino e o aprendizado em tempos de pandemia: a escola e a família

Pesquisador: DENISE FERNANDA BOTACIN GRELLA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 66848723.2.0000.5465

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.997.094

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de pós-graduação(mestrado), que será desenvolvida por Denise Fernanda Botacin Grella, RG: 30.568.175-8 SSP/SP, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Biociências da UNESP - Rio Claro/SP, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti, Professora do Departamento de Educação, do IB UNESP - Rio Claro/SP. A pesquisa tem como temática "O ensino e o aprendizado em tempos de pandemia: a escola e a família". Resumo: O afastamento do convívio escolar, causado pela pandemia da Covid-19, levou a um processo de estudos domiciliares, colocando em evidência as relações entre instituição escolar e os familiares dos estudantes. Foram diversos os desafios enfrentados pelas famílias e pelas crianças afastadas dos colegas, da equipe escolar, dos professores; afastadas também dos espaços onde podiam se expressar, brincar, aprender e vivenciar novas experiências. O ensino remoto tornou-se a única opção para que os direitos de aprender conteúdos escolares não fossem suprimidos, sobretudo nos momentos mais críticos da pandemia, quando as relações familiares foram afetadas positiva e/ou negativamente. A partir dessa realidade, o presente trabalho busca compreender o papel da participação da família no processo de ensino e aprendizagem da criança, oferecendo amparo e estrutura necessária (conhecimento, tempo, recursos materiais) em parceria com a escola. Pretende-se identificar as características que a atuação dos familiares pode assumir em situações de afastamento escolar e em que consistem o atendimento familiar, bem como a metodologia de trabalho de professores e

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 5.997.094

gestores escolares que buscam a garantia de aprendizado dos conteúdos e habilidades, nessas situações. A pesquisa é de natureza qualitativa; o desenvolvimento do trabalho compreende, além de pesquisa bibliográfica e análise documental, entrevistas semiestruturadas com professores, gestores e familiares, buscando descrever a atuação de uma escola de Rio Claro, um município do interior paulista e identificar a participação das famílias na vida escolar dos filhos, durante o ensino remoto no período da pandemia. Isto posto, considera-se que este estudo permitirá descrever os desempenhos das famílias e as relações que se estabelecem, ou não, com o aprendizado das crianças".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo "descrever as atuações da escola e a dos responsáveis pelos alunos na realização das atividades domiciliares, durante o ensino remoto, e as possíveis relações que se estabelecem, ou não, entre essas atuações e os desempenhos dos alunos em leitura e escrita".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

IPBs e TCL "Riscos:

Constrangimentos, desconfortos, timidez ao responder o questionário.

Para minimizar os riscos, as entrevistas serão previamente agendadas e o participante poderá solicitar que elas não sejam gravadas em áudio ou videochamada, nesse caso, a pesquisadora fará anotações na íntegra. O participante terá o direito de interromper a entrevista e consultar as anotações feitas pela pesquisadora a qualquer momento, bem como poderá optar por não responder determinadas questões ou remarcar-las, conforme sua disponibilidade.

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa são oferecer subsídios para o entendimento do processo de construção de conhecimentos referentes ao ensino não presencial com o apoio dos familiares, visando possibilitar aos estudantes a aquisição da leitura e da escrita, e, possibilitar com isso o desenvolvimento e a aprendizagem efetiva. Pretende-se também contribuir para o entendimento das relações entre família e escola, e do quanto essas relações podem influenciar, positivamente ou negativamente, no processo de ensino e aprendizagem do educando."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

"O presente estudo será pautado na metodologia de abordagem de pesquisa qualitativa, uma vez que esta possibilita a realização de uma análise profunda de informações acerca do objeto a ser investigado.

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 5.997.094

A metodologia da pesquisa que será realizada, em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental(EF) de Rio Claro, consiste no contraste dos dados referentes aos desempenhos dos estudantes em leitura e escrita com os dados referentes às atuações familiares no ensino remoto, orientado pela escola.

A pesquisa será realizada em uma escola, de um município do interior paulista em turmas que cursavam os 2os Anos do Ensino Fundamental, no ano de 2021, durante o momento pandêmico. A escolha pelos 2os Anos deve-se ao fato de ser o último ano do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental, segundo a BNCC.

Participantes: Familiares de estudantes que cursaram o 2º Ano do Ensino Fundamental em 2021, professores e membros da equipe gestora da escola (em que a pesquisa será realizada). A opção pela participação de alunos do 2º Ano do Fundamental vincula-se ao currículo do Ensino Fundamental que situa a alfabetização nos anos iniciais do EF. (BNCC)."

A pesquisadora esclarece que : "Caso o participante optar pela participação da pesquisa por meio do aplicativo Google Meet, a pesquisadora se responsabilizará em obter antecipadamente, em horário, dia e local previamente estabelecidos sua assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE- Sobre o TCLE

- a. Foi redigido em forma de convite, apresenta o nome e RG dos pesquisadores e título da pesquisa;
- b. Informa aos participantes de forma sucinta e em linguagem acessível o objetivo, o método a ser aplicado, indicando como acontecerá a coleta dos dados (entrevistas com duração de aproximadamente 1 hora e que será gravada, podendo o participante negar o consentimento para a gravação, sendo registrado manualmente);
- c. Informa os possíveis riscos e formas de minimização, constando também os direitos do participante conforme se deve observar na Res. 466/12 (IV.3b, 3d, 3e);
- d. Informa os benefícios da pesquisa;
- e. Garante esclarecimento, antes e durante o curso da pesquisa;
- f. Apresenta os dados de contato do pesquisador e do CEP;
- g. Garante a privacidade dos participantes, sua liberdade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, bem como a possibilidade de solicitar esclarecimentos;
- h. Informa que os participantes não terão despesas nem remuneração para participar da pesquisa;

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 5.997.094

- i. Termina do TCLE em forma de convite;
- j. Foram apresentados os três roteiros para as entrevistas (3 familiares, professores e gestores);
- K. Foi esclarecido que a assinatura do TCLE será presencialmente;
- L. Foi esclarecido que o número de participantes será de 30 pessoas (25 familiares, 3 professores e 2 gestores);
- M. O cronograma da pesquisa foi revisto e o início programado para 19/06/23, garantindo o período de trâmite no CEP.
- N.A informações são coincidentes em todos os arquivos submetidos;
- h. Foi apresentada a declaração de concordância da escola.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

“O CEP referenda o parecer preliminar emitido pelo parecerista:

Sugiro aprovação pelo CEP”.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com as Resoluções CNS nº 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá apresentar relatório final ao término da pesquisa.
- 2) Os protocolos de pesquisa aprovados que têm 18 meses de duração ou mais, deverão entregar obrigatoriamente RELATÓRIO PARCIAL no meio do percurso da pesquisa, além do relatório final já habitualmente solicitado.
- 3) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.
- 4) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 5.997.094

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2079316.pdf	23/03/2023 21:21:07		Aceito
Outros	TCLE_com_modificacoes.pdf	23/03/2023 21:17:55	DENISE FERNANDA BOTACIN GRELLA	Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	23/03/2023 21:02:04	DENISE FERNANDA BOTACIN GRELLA	Aceito
Outros	Declaracao_Escola.pdf	23/03/2023 21:01:45	DENISE FERNANDA BOTACIN GRELLA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaassinatura.pdf	25/01/2023 13:52:00	DENISE FERNANDA BOTACIN GRELLA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/01/2023 12:56:02	DENISE FERNANDA BOTACIN GRELLA	Aceito
Outros	Roteiros_de_entrevistas.pdf	24/01/2023 11:31:28	DENISE FERNANDA BOTACIN GRELLA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	24/01/2023 10:34:56	DENISE FERNANDA BOTACIN GRELLA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 12 de Abril de 2023

Assinado por:
Flávio Soares Alves
(Coordenador(a))

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

**ANEXO F: Aprovação do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico da
Secretaria Municipal de Educação da cidade de Rio Claro/SP**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



Rio Claro, 12 de abril de 2023

Senhora secretária

Com nossas cordiais saudações solicitamos a Vossa Senhoria autorização para que Denise Fernanda Botacin Grella, pós-graduanda e docente da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro realize coleta de dados para pesquisa na escola municipal Dijiah Camargo de Souza.

Esclarecemos que essa pesquisa que integra a dissertação de mestrado em elaboração pela pós-graduanda, sob minha orientação, visa identificar as características do atendimento familiar junto a alunos em situação de afastamento escolar durante a pandemia, e as relações que se estabelecem, ou não, entre essas atuações e os desempenhos dos alunos em leitura e escrita. Visa também identificar a metodologia de trabalho de professores e gestores escolares que buscaram garantir o aprendizado no decorrer desse período. Os demais arquivos que explicitam em por menores os detalhes da investigação encontram-se nos documentos anexos.

Fazemos essa solicitação considerando a importância que este trabalho assume para as atividades que a mencionada professora realiza junto ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Biociências de Rio Claro –UNESP e para as suas atividades como docente da rede municipal de ensino de Rio Claro.

Contando com a colaboração com que Vossa Senhoria sempre nos tem distinguido, reiteramos protestos de elevada estima e consideração.

Prof. Dra Maria Cecília de Oliveira Micotti
orientadora

Ilma sra

Valéria Aparecida Vieira Vélis

DD. Secretária Municipal de Educação

Rio Claro

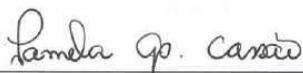
Rio Claro, 24 de abril de 2023.

Após análise dos documentos encaminhados via protocolo 03033/23:

1. Carta direcionada à SME, na figura da Secretária Municipal de Educação, escrita pelo professor orientador da universidade, apresentando o estudante responsável;
2. Carta direcionada a SME, na figura da Secretária de Educação, escrita pelo estudante responsável pela pesquisa explicando resumidamente o desenvolvimento da mesma, com telefone e e-mail para contato;
3. Carta de aceite da Unidade Escolar;
4. Parecer consubstanciado do CEP, com aprovação da pesquisa;
5. Atestado de matrícula do estudante responsável pela pesquisa no Programa de Pós Graduação a que esteja vinculado;
6. Projeto de Pesquisa;

Os documentos encontram-se de acordo com o solicitado. O centro de aperfeiçoamento pedagógico coloca-se favorável a realização da pesquisa, respeitando o disposto nos documentos encaminhados.

Sem mais,



Pamela Aparecida Cassão
Coordenadora de Comunicação e Linguagens Digitais
RG: 40.309.917-1



25/04/2023