

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA EM TEMPOS DE COVID-19: DISCUTINDO QUESTÕES COTIDIANAS

FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIP IN TIMES OF COVID-19: DISCUSSING EVERYDAY ISSUES

Ana Carolina Carius 1
Mariana Anastácia de Oliveira 2

Resumo: A relação família-escola é, em geral, uma via de mão única, na qual os atores não dialogam de forma a construir caminhos em parceria para uma educação libertadora. O objeto de estudo deste trabalho foi entender como a relação família-escola se desenvolveu no contexto pandêmico e de que forma esta relação afetou o (in)sucesso das propostas pedagógicas remotas para a Educação Básica. Esta pesquisa objetivou avaliar o impacto deste fechamento na sociedade, sob o recorte da relação família-escola. Utilizou-se pesquisa exploratória delineada através de dois instrumentos: análise documental de deliberações estaduais sobre o tema, para os estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo e de questionários com questões abertas e fechadas, encaminhados às famílias residentes nos três estados. A partir da análise de conteúdo para a pesquisa de campo em conjunto com a análise documental, conclui-se que o cotidiano das famílias reflete o despreparo e frustração destas na orientação das atividades escolares dos estudantes. Em paralelo, a implementação de políticas neoliberais ganha força, conduzindo à erosão da ideia de educação pública como um direito, uma vez que parte considerável dos estudantes se viu excluída do processo educacional em função dos meios utilizados para a manutenção do sistema educacional no período em análise.

Palavras-chave: Fechamento das Escolas. Relação Família-Escola. Atividades Remotas. Tecnologias da Informação e Comunicação. Desconstrução da Educação Pública.

Abstract: The family-school relationship is, in general, a one-way street, in which the actors do not dialogue to build paths in partnership for a liberating education. The object of study of this work is the family-school relationship in the period of COVID-19, considering the social changes arising from the closing of schools. This research aimed to evaluate the impact of this closure on society, from the point of view of the family-school relationship. Exploratory research was designed using two instruments: document analysis of state deliberations on the subject, for the states of Minas Gerais, Rio de Janeiro and São Paulo, and questionnaires with open and closed questions, sent to families residing in the three states. From the content analysis for the field research together with the documental analysis, it is concluded that the daily life of the families reflects their unpreparedness and frustration in the orientation of the students' school activities. In parallel, the implementation of neoliberal policies gains strength, leading to the erosion of the idea of public education as a right, since a considerable part of the students was excluded from the educational process due to the means used to maintain the educational system in the period in which analyse.

Keywords: Closure of Schools. Family-School Relationship. Distance Learning. Information and Communication Technologies. Erosion of Public Education.

1 Pós-doutoranda em Cultura Digital e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0145449984395405>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7284-665X>. E-mail: ana.carius@ucp.br

2 Doutoranda em Engenharia Metalúrgica e de Materiais e Professora assistente em Engenharia Mecânica pela Universidade Católica de Petrópolis. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3353588768497732>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6064-8050>. E-mail: mariana.oliveira@ucp.br

Introdução

Era sexta-feira, 13 de março de 2020. Após um dia normal de trabalho, não passava pela cabeça dos profissionais de educação, pais, responsáveis e estudantes, que aquela notícia modificaria radicalmente a forma como as atividades escolares iriam se desenrolar pelos próximos meses. Considerando uma suspensão de aulas de quinze dias, deparamo-nos seis meses depois com mudanças sociais profundas aceleradas pela Covid-19 principalmente nas relações sociais, reverberando em questões ligadas a economia, a saúde física e psicológica, a vulnerabilidade social. Neste cenário destaca-se a situação atípica da educação.

É bem verdade que, dado o caráter inédito de se vivenciar uma pandemia, nenhuma decisão tomada no âmbito da educação havia precedente a médio prazo, de forma a se entender e minimizar impactos potencialmente danosos para todos os atores envolvidos nesse complexo cenário de dor e incerteza em escala global.

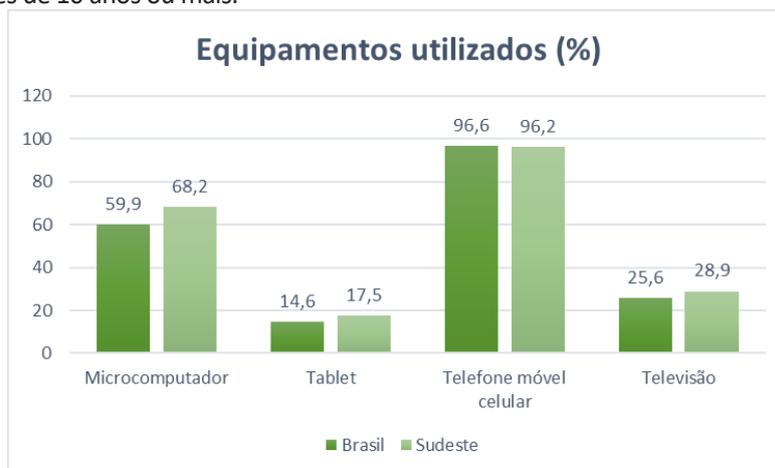
De fato, não há solução simplória para problemas de magnitude complexa, sobretudo em suas especificidades. Diante de um mundo com amplo acesso à rede mundial de computadores, se esperaria que o discurso hegemônico e imediatista trouxesse como solução o *home office* e o *homeschooling*, travestidos de modernidade e até com certa sofisticação, a esses tempos nos quais o distanciamento social é imprescindível no combate à pandemia. Pois é diante dessa pseudo solução, envolvendo a premissa de que o amplo acesso à internet existe, que este estudo se inicia.

De acordo com PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) para o quarto trimestre de 2018, último divulgado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), é possível avaliar o panorama de acesso dos estudantes à internet, seja em suas residências ou através de aparelho celular móvel e pessoal. Escolheu-se, como o recorte, a região Sudeste para delineamento da pesquisa de campo se deu em função da migração, prematura, de toda a rede estadual de escolas dos três estados para as atividades remotas mediadas pela internet. Por esse motivo, indica-se dados da região sudeste no PNAD de 2018. Considerando o grupo de estudantes consultado na amostra e o modelo probabilístico utilizado para a pesquisa, verificou-se que 81,7% dos estudantes de 10 anos ou mais da rede pública de ensino e 98,2% de estudantes com as mesmas características da rede privada de ensino acessaram a internet nos últimos três meses anteriores à coleta do IBGE. Restringindo-se o recorte à região Sudeste, tem-se 90,4% dos estudantes de 10 anos ou mais da rede pública e 98,8% dos estudantes da rede privada acessaram a internet nos últimos três meses anteriores à coleta do IBGE. Desta constatação, verifica-se que o acesso à internet é amplo entre os estudantes, sem considerar a continuidade deste acesso, fato que, para este estudo, é de extrema relevância.

A Figura 1 aponta a frequência relativa quanto ao equipamento utilizado para o acesso à internet pelos estudantes de 10 anos ou mais, a partir da PNAD de 2018. Considerando-se esta perspectiva, percebe-se a prevalência de acesso à internet através de um telefone móvel celular.

A garantia de acesso à internet de qualidade, através de um pacote de dados eficiente, é de suma importância para se entender o complexo cenário das aulas remotas mediadas por tecnologias. Considerando-se os dados coletados pela PNAD de 2018, verificou-se que 99,8% das pessoas, com mais de 10 anos de idade, possuem acesso à internet banda larga no país, sendo esta fixa ou móvel. Deste grupo, 84,2% têm acesso à internet de banda larga fixa, 80,4% têm acesso à internet de banda larga móvel e 64,8% têm acesso às duas formas de internet banda larga simultaneamente. Para a região Sudeste, 99,9% das pessoas com mais de 10 anos de idade possuem acesso à internet banda larga, sendo que 85,8% deste grupo tem acesso à banda larga fixa, 85,9% têm acesso à banda larga móvel e 71,9% possuem acesso a ambas as formas de internet banda larga. Portanto o acesso à internet de banda larga, seja esta fixa ou móvel, ocorre para quase a totalidade do grupo em análise.

Figura 1. Frequência relativa quanto ao equipamento utilizado para acesso à internet, para os estudantes de 10 anos ou mais.

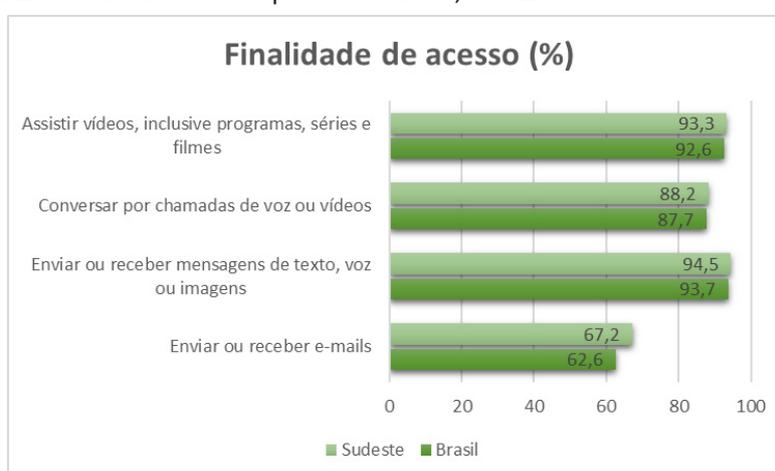


Fonte: PNAD Contínuo, 4º trimestre de 2018 (IBGE, 2020).

A finalidade de acesso à internet se encontra na Figura 2. Sobre esta questão é importante destacar que a utilização da internet para vídeos por um grupo significativo de estudantes revela que o trabalho com videoaulas não se afasta de hábitos já estabelecidos pelo grupo em estudo, da mesma forma que a utilização de aplicativos de mensagens se mostra inserida no cotidiano dos estudantes com 10 anos ou mais.

Sobre o grupo de estudantes de 10 anos ou mais que não acessaram à internet nos últimos três meses anteriores à coleta de dados para a PNDA de 2018, explorou-se os motivos pelos quais estes indivíduos não o fizeram. 26,4% destes não acessaram a internet porque esta era cara; 18,8% não acessaram a internet porque o equipamento eletrônico a ser utilizado era caro; 11,7% não a acessaram porque o serviço de acesso à internet não estava disponível nos locais que o estudante estava acostumado a frequentar; 19,4% não acessaram a internet por falta de interesse; 15,9% não acessaram porque não sabiam utilizar a internet e 7,8% não acessaram por outros motivos. Para a região Sudeste, 29,2% não acessou a internet porque esta era cara; 15,9% não o fez porque o equipamento eletrônico a ser utilizado era caro; 7,8% não acessou porque a internet não estava disponível nos locais os quais frequentou; 20,3% não acessaram a internet por falta de interesse; 14,5% não sabiam utilizar a internet e 12,3% não acessaram por outros motivos. Observa-se que se destacam, nesse aspecto, questões econômicas como o preço da internet ou do equipamento eletrônico necessário para o acesso.

Figura 2. Finalidade de acesso pelos estudantes, com 10 anos ou mais.



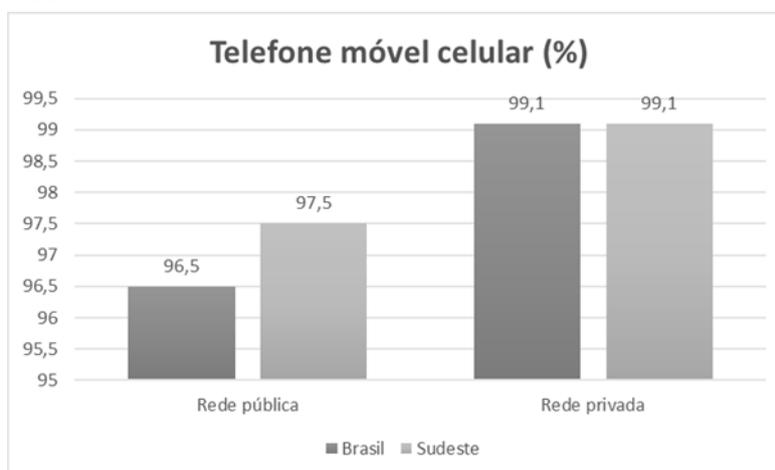
Fonte: PNAD Contínuo, 4º trimestre de 2018 (IBGE, 2020).

Conforme observado na Figura 3, verifica-se a grande demanda de acesso da internet via telefonia móvel, coletou-se os dados, na PNAD de 2018, referente aos estudantes com 10 anos ou mais que tinham telefone móvel celular para uso pessoal com acesso à internet.

Desta forma, ratifica-se o telefone móvel celular como instrumento majoritário de acesso à internet por parte dos estudantes brasileiros.

A descrição estatística apresentada sobre o panorama de acesso à internet por parte dos estudantes brasileiros através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) contínua, com referência em 2018, tem por objetivo situar o cenário extraordinário das atividades remotas no período de suspensão das aulas presenciais. Observou-se, pelos dados apresentados, que o acesso à internet pelos estudantes brasileiros, sobretudo da região Sudeste, não é tão precário quanto se previa inicialmente. No entanto, outras questões relacionadas às atividades remotas merecem igual importância nesse estudo como a qualidade tanto da internet quanto dos dispositivos para acesso a esta, assim como o compartilhamento destes equipamentos com diversos membros de uma mesma família.

Figura 3. Estudantes com 10 anos ou mais, com telefone móvel celular e o aparelho com acesso à internet.



Fonte: PNAD Contínuo, 4º trimestre de 2018 (IBGE,2020).

Discute-se, portanto, os motivos pelos quais cada uma das secretarias estaduais de educação destes estados promoveu diferentes ações envolvendo mediação tecnológica via internet, aulas transmitidas através de televisão aberta e impressão de materiais didáticos, a fim de atingir na totalidade as especificidades dos grupos de estudantes pertencentes a estas redes.

Além da questão do acesso às atividades remotas, de extrema relevância, discute-se neste trabalho, o papel das famílias nesse processo, destacando-se as mães dos estudantes. Muitas mulheres, sobretudo as mais pobres, se viram obrigadas a continuar trabalhando durante o período de distanciamento social sem as escolas em funcionamento, fato que dificulta não só a colaboração nas atividades dos estudantes como também as obriga a deixarem as crianças e jovens sozinhos, com outro familiar ou vizinhos. No outro extremo desta discussão, se encontram as mães de famílias de classes mais elevadas, cujos filhos têm amplo acesso à internet e contam com a presença física da mãe em casa. Nesse aspecto, o *home office* é o elemento dificultador, uma vez que estar em casa juntos não significa disponibilidade para acompanhamento das atividades dos filhos.

De fato, a relação família-escola, não harmoniosa por si só, demonstrou as suas fragilidades durante o período em estudo. A ausência de convergência entre a cultura familiar e a cultura escolar, elemento antigo e anterior à pandemia, se evidenciou na ausência de um diálogo democrático e único entre famílias e escola, objetivando-se solucionar os problemas em comum.

Diante deste cenário, a pergunta de pesquisa a qual este estudo procurou responder foi: “A pandemia desencadeada pela Covid-19 propiciou a discussão da relação família-escola ou ratificou a vertente tradicional de mão-única na relação entre os atores envolvidos, perpassando temas como acesso à internet e execução das atividades remotas, considerando as consequências para a

educação pública?”

Entende-se por “vertente de mão-única” a definição de Ferrarotto e Malavasi (2016), na qual se coloca para as famílias apenas o papel de acompanhamento das atividades escolares e participação de eventos na escola, sem diálogo entre as partes. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi entender como a relação família-escola se desenvolveu no contexto pandêmico e de que forma esta relação afetou o (in)sucesso das propostas pedagógicas remotas para a Educação Básica.

A adoção do discurso tecnológico como solução para as escolas públicas das redes estaduais

Com o objetivo de situar o leitor quanto ao cenário de migração prematura para atividades remotas, serão apresentadas as informações oficiais, divulgadas pelas secretarias de educação de cada estado.

O Estado do Rio de Janeiro, no dia 13 de março de 2020, determinou a antecipação das férias escolares pelo período de 15 dias, para todas as escolas da rede pública e privada. Já no dia 14 de março de 2020 abriu inscrições para o curso ferramentas digitais na educação ministrado pela Fundação Cecierj, com o intuito de preparar os docentes para possíveis prorrogações do período de quarentena.

A Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) fechou parceria com a empresa Google no dia 18 de março de 2020, que concedeu acesso gratuito à plataforma Google sala de aula para todos os alunos e professores da rede estadual. Com isso os professores podem organizar suas salas de aula com conteúdo, exercícios e realizar vídeo chamadas. Mediante críticas em relação as dificuldades de acesso a equipamentos eletrônicos por parte de alunos e docentes, o secretário de educação do estado do Rio de Janeiro prometeu, no dia 24 de março, parcerias com empresas de telefonia para garantia de acesso à internet para todos os estudantes; abriria as escolas para que os professores prepararem as aulas, além de manter as bibliotecas abertas e o envio de apostilas impressas para casa de cada aluno. No entanto, passados quatro meses, tais ações e parcerias não ocorreram de forma integral. Estudantes, professores e famílias tiveram que “se virar” na garantia de acesso e participação das atividades remotas.

Uma outra ação realizada pela SEEDUC-RJ foi a adoção de uma parceria com a rede de TV Bandeirantes, a qual disponibilizou a partir do dia 6 de maio de 2020, duas horas diárias de videoaulas destinadas apenas ao ensino médio até o final do período de ensino remoto.

O estado de Minas Gerais, no dia 15 de março de 2020, anunciou a paralisação das aulas pelo período de uma semana. No dia 21 de março anunciou a antecipação das férias escolares pelo período de 15 dias, com término previsto para o dia 13 de abril. Ao anunciar o adiantamento das férias escolares e antecipando dificuldades de retorno imediato, o estado de Minas Gerais montou um amplo grupo de professores para planejar modelos a serem utilizados.

No dia 12 de maio de 2020, dois meses após o início do distanciamento social, a secretária de educação do estado de Minas Gerais anunciou para o dia 18 de maio o início dos estudos não presenciais. Nesta mesma data, a secretaria apresentou todas as medidas adotadas para as aulas não presenciais e agradeceu aos diretores da rede os quais realizaram levantamento de dados que possibilitaram a aprovação do início das atividades remotas, suportadas por três ferramentas:

- O Plano de Estudo Tutorado (PET), elaborado pelos professores da rede e que podem ser acessados pelo site da secretaria;
- Videoaulas gravadas em estúdio transmitidas pelo canal de TV da Rede Minas, diariamente no período de 7:30 às 12:30 horas, disponíveis também no canal do YouTube denominado estúdio educação MG; e
- Acesso ao aplicativo conexão onde todas as videoaulas e PET ficam disponíveis, assim como um chat entre alunos e professores.

Para os alunos com dificuldades de acesso à internet, com apoio da comunidade mineira, o PET foi disponibilizado de forma impressa e segundo dados divulgados pela SEE/MG, a primeira

edição atingiu 97,5% dos alunos da rede.

De acordo com a primeira edição do boletim do regime de estudo não presencial do estado de Minas Gerais, o canal do Youtube recebeu mais de 1 milhão de visualizações e o aplicativo conexão escola foi o 4º app mais baixado do Brasil no Google Play na última semana do mês de maio atingindo mais de 1 milhão de *downloads*. Cabe destacar que a navegação através do aplicativo foi custeada pelo estado de Minas Gerais.

Apesar da iniciativa do estado de Minas Gerais o aplicativo conexão é bem limitado na forma como os professores podem interagir e enviar material adicional aos alunos, e nas redes sociais alunos e pais de alunos reclamam da falta de ligação entre as videoaulas e os PETs, fato que dificulta o desenvolvimento dos alunos.

O estado de São Paulo, no dia 13 de março de 2020, anunciou que entre os dias 16 e 23 de março seriam destinados à organização familiar e as escolas estariam abertas. A completa paralisação das aulas foi agendada para o dia 23 de março, se estendendo até o dia 20 de abril, pela antecipação dos períodos de recesso e férias escolares.

No dia 03 de abril de 2020, a SEEDUC-SP anunciou que as aulas retornariam dia 27 de abril de 2020, através de aplicativo centro de mídias SP, tecnologia desenvolvida pela IPTV e disponibilizado gratuitamente. O aplicativo permite a transmissão online de aulas, interação entre alunos e professores, além da utilização da plataforma Google Sala de Aula dentro do próprio aplicativo. O custo de navegação na plataforma foi por conta do estado e segundo o Google Play, o aplicativo atingiu mais de um milhão de *downloads*.

Adicionalmente, a SEEDUC-SP firmou parceria com o canal TV Cultura para disponibilizar videoaulas, tendo programação especial para ensino básico, fundamental, médio, educação de jovens e adultos e curso pré-vestibular. Todas as videoaulas foram gravadas em estúdio próprio e visam apoiar alunos com dificuldades de acesso ao aplicativo. Foram também disponibilizados kits com material para período de aulas em casa, entregues a partir do dia 27 de abril pelas diretorias das escolas.

De uma maneira geral, todas as secretarias citadas se organizaram de forma a disponibilizar aos alunos da rede estadual de ensino, aulas mediadas por tecnologia. Com objetivo de atender a uma diversidade de alunos, mantendo evolução e vínculo acadêmico através de plataformas de ensino, material impresso e videoaulas, minimizando possíveis impactos para o momento de retorno. No entanto, como relatado anteriormente, nenhuma solução mediante este cenário é simplória e, portanto, se faz necessário seriedade em todos os níveis para que futuras melhorias possam ser implementadas.

Observa-se, a partir das ações das três secretarias estaduais, que estas se basearam, de alguma forma, nas informações sobre acesso a internet do PNAD 2018. Ao se oferecer acesso às aulas via internet, através da televisão e por material impresso, potencializou-se atingir os estudantes em suas diversas restrições. No entanto, apesar desse esforço, não é possível afirmar que todos os alunos estão conseguindo acompanhar as atividades sem nenhum prejuízo e que os pais conseguem apoiar seus filhos no desenvolvimento estudantil. Fato que pode ser observado pela desistência dos estudantes em relação ao ano letivo de 2020, demonstrada nas redes sociais pela #cancelaanoletivo2020. Tal ato reforça a ideia de que a ausência do vínculo social com colegas e professores além do convívio escolar, é determinante para a efetividade das atividades escolares. Nesse sentido, a ausência de uma relação dialógica entre escolas e famílias contribui para o insucesso de toda infraestrutura organizada para o atendimento dos estudantes.

Reflexões sobre a relação família-escola

A participação da família na escola é tema de intensos debates, indicando avanços nos últimos anos. No entanto, observa-se que um consenso sobre o tema ainda está longe de ser atingido. Para Ferrarotto e Malavasi (2016), apesar de avanços do ponto de vista legislativo no que diz respeito a aspectos democráticos da própria escola, envolvendo a comunidade e as famílias no cotidiano escolar, as famílias ainda são vistas de forma equivocada pela maior parte dos gestores e professores. Espera-se que a família seja a responsável por dar continuidade ao trabalho escolar, orientando as tarefas escolares e comparecendo em eventos escolares para os quais é convidada.

Salvo algumas exceções, as famílias não participam do dia a dia da escola, seja por falta de interesse, por falta de disponibilidade ou por falta de articulação entre escola e família. Portanto prevalece a visão de “mão única”, na qual a escola encaminha responsabilidades às famílias, sem, no entanto, ouvir às questões trazidas por elas.

As mesmas autoras dividem a análise sobre o papel das famílias em duas diretrizes: quando observa-se a relação família-escola nas classes populares e a mesma relação nas classes média e alta, destacando-se então as escolas privadas. No primeiro caso, fica evidente a dicotomia entre a cultura vinculada na escola e a cultura das próprias famílias e quanto maior a distância entre estas, menor o diálogo entre os dois grupos. No segundo caso a relação empresarial, impulsionada sobretudo pelas políticas educacionais neoliberais, coloca as famílias como consumidoras e, novamente, o diálogo o qual se pretende estabelecer é prejudicado.

Saraiva e Wagner (2013) corroboram, em alguns aspectos, com Ferrarotto e Malavasi (2016) ao afirmar que existe, de fato, uma separação por parte das escolas a respeito do tipo de família que esta quer receber como clientela. Em geral, há preferência por se trabalhar com famílias de classe média, pois os pais possuem competência científica semelhante as suas, com um entendimento do caráter acadêmico da escola mais próximo do que os próprios professores e gestores concebem. No entanto, ao trabalhar com as classes populares, gestores e professores alegam que as famílias não compartilham das mesmas preocupações que a escola tem com a vida acadêmica dos filhos, considerando que os pais destas crianças atribuem à escola o papel de “depósito de crianças”, apenas.

Outro aspecto importante a se destacar na relação família-escola é o protagonismo feminino. Por questões relacionadas à constituição patriarcal da sociedade, as mulheres exercem, ano após ano, a primazia sobre cuidados com os filhos e, nesse sentido, as tarefas de cuidar da vida escolar das crianças durante a pandemia foi encaminhada a elas. Oliveira (2020) relata em detalhes a sobrecarga das mulheres face a pandemia, evidenciando que, nas classes menos favorecidas, as mulheres tiveram que continuar trabalhando e, sem a escola, se reorganizaram com a ajuda de vizinhos e parentes, no que se refere aos cuidados dos filhos. Tripla jornada, se considerarmos que estas mesmas mulheres fazem as tarefas da casa e ainda se viram responsáveis pelo monitoramento e encaminhamento das atividades escolares dos filhos. Fato é que, diante das dificuldades assinaladas pela autora, as ações governamentais na área educacional durante a pandemia não “enxergaram” as situações descritas, trazendo ao debate, novamente, a ausência de diálogo na relação entre a família e a escola. Ainda nesta perspectiva, Neil Selwyn (2020) assinala que a responsabilidade logística e emocional pelo ensino remoto frequentemente é desproporcional entre as mães e os pais, sendo as mulheres majoritariamente responsáveis pela educação no ambiente familiar. Para o autor, essa situação reflete políticas de gênero, a nível mundial, do trabalho doméstico, relacionando às mulheres toda a responsabilidade pela educação no lar.

Selwyn (2020) realiza uma crítica pertinente à mistura entre casa e trabalho em virtude do fechamento das escolas. Na visão do autor, na maioria dos casos, ao invés de *home office* temos o *living at work*, destacando a denominada “fadiga Zoom, desencadeada pelo excesso de horas em reuniões por diversos motivos durante o dia. Nesse sentido, o fechamento das escolas ilustra as limitações da presunção da educação digital como um processo imaterial.

Educação Digital sempre ocorre em algum lugar (de forma mais acurada, em múltiplos lugares). Quando estes lugares são a casa, então as fronteiras institucionais da família precisam ser fatoradas com muito mais destaque em nossas discussões sobre o que é aprendizado digital (SELWYN, 2020, p.1).

Como toda crise suscita soluções oportunistas, o debate em torno do *homeschooling* volta à cena brasileira, diante do fato de que as atividades remotas trouxeram parte da responsabilidade pela educação dos filhos para as famílias. Neste ambiente de “salve-se quem puder”, esta alternativa parece atender a um pequeno grupo cujas posses permitam escolher a forma como quer educar seus filhos. Para Brewer e Lubienski (2017), a grande discussão sobre o tema perpassa outra mais

ampla: o objetivo da educação como um bem coletivo ou como um bem individual. Nesse sentido, os autores advogam que o *homeschooling* é um mecanismo para o bem individual acima do bem coletivo.

Libâneo (2018) descreve como a gestão escolar se concretiza com a participação dos pais nas decisões colegiadas, característica que perpassa a gestão democrática. O autor, no entanto, alerta sobre as reais dificuldades de articulação entre a família, professores e gestores. É necessário estabelecer autonomia para todos os grupos, evitando a posição gerencialista que as famílias, muitas vezes, assumem. Portanto, objetiva-se garantir um trabalho coletivo que resguarde o ambiente democrático, da mesma forma que este trabalho trace caminhos para uma educação de qualidade.

Considerando os atores envolvidos na relação família e escola e as suas especificidades, pretende-se, em última análise, avaliar a dialogicidade entre tais atores durante o período do fechamento das escolas, na perspectiva de Paulo Freire (1994). Para o autor, o diálogo é a essência necessária a uma educação que vise práticas de liberdade. Desta forma, ao se estabelecer o diálogo entre a família e a escola, busca-se, para além da dinâmica extraordinária da suspensão das atividades presenciais, que o diálogo entre os atores pudesse estabelecer avanços e garantir um melhor atendimento aos estudantes.

Metodologia da pesquisa

Dado o caráter inédito do cenário no qual a pesquisa está inserida, com poucas referências acerca da relação família-escola no contexto de fechamento das escolas, foi escolhido como base lógica para a investigação, o método indutivo. Para Gil (1999), este método parte da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer. Posteriormente, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles. Por fim, as conclusões obtidas através do método de indução correspondem a uma verdade não contida nas premissas consideradas. Para o presente estudo, as premissas consideradas são a frágil relação existente entre família e escola no contexto anterior à pandemia, acrescida das dificuldades existentes com o trabalho remoto, tanto por parte das escolas quanto das famílias, em suas diferentes configurações e especificidades.

Corroborando com a indução, do ponto de vista técnico, se estabeleceu o método comparativo como procedimento de investigação. De acordo com Gil (1999, p.34), “o método comparativo procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles.” De fato, procurou-se, através do levantamento de dados realizados, comparar as diretrizes estabelecidas para as redes estaduais de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

A pesquisa exploratória foi escolhida objetivando-se obter uma visão geral sobre a relação família-escola estabelecida durante a pandemia, uma vez que o tema de pesquisa foi pouco explorado por outros autores. O delineamento da pesquisa inclui a parte documental, considerando diretrizes estaduais estabelecidas pelas secretarias de educação dos três estados em recorte neste estudo, destacando-se as consequências destes documentos na vida dos estudantes, suas famílias, professores e gestores educacionais. Em conjunto, se realizou um estudo de campo, no qual foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: um questionário e entrevistas semiestruturadas.

O questionário foi escolhido a fim de garantir o anonimato dos participantes e de forma que cada participante não tivesse contato com outros participantes. A escolha pelos participantes foi feita de forma aleatória, sendo direcionada a famílias da rede pública e da rede privada através do aplicativo de mensagens *Whatsapp*. Iniciou-se a divulgação do questionário em grupos de alunos do ensino médio, famílias, universitários, docentes e gestores. Como esses questionários foram reenviados a outros grupos, acabou que o questionário atingiu outros grupos diferentes dos escolhidos inicialmente em função dessa distribuição aleatória. Todos os participantes o fizeram por livre vontade e responderam ao TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) sobre a pesquisa, seus objetivos, riscos e contribuições.

O questionário deixava livre para que o participante emitisse opinião acerca das atividades remotas mediadas por tecnologias. Dentre os 35 participantes, 10 emitiram opinião sobre o tema, as quais categorizou-se a partir do processo de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). De acordo com a autora, entende-se por categorização “uma operação de classificação de elementos

constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos.” Optou-se pela categorização por temas, dos quais depreendeu-se, a partir dos comentários, três temas: comentários sobre a dicotomia entre aula presencial com interação entre os atores e atividades remotas, com limitações quanto a essa interação; aspectos psicológicos relacionados ao distanciamento social e, por fim, dificuldades quanto ao atendimento escolar das crianças, pelos pais durante o distanciamento social. A Figura 4 apresenta a categorização utilizada em função dos temas que, espontaneamente, foram encaminhados nos comentários do questionário.

Figura 4. Categorização por temas a partir dos comentários dos participantes.



Fonte: Os autores, 2020.

Considerando o caráter exploratório da pesquisa, inicia-se pela análise documental. Examinou-se a Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 376 de 23 de março de 2020, do estado do Rio de Janeiro; a Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 177, de 18 de março de 2020, do estado de São Paulo; Resolução da Secretaria Estadual de Educação nº 4310, de 17 de abril de 2020, do estado de Minas Gerais. Em virtude da natureza destes documentos, segundo Gil (1999), o delineamento adequado para a pesquisa é a documental, uma vez que tais materiais não receberam ainda um tratamento analítico. Utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011), através da categorização por temas. De acordo com a autora, entende-se por categorização “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos.” Optou-se pela categorização por temas, dos quais depreendeu-se, a partir dos três documentos em análise, três temas de análise: utilização de tecnologias da informação e comunicação; cômputo das atividades não presenciais como parte da carga horária letiva devida para 2020 e relação dialógica entre família e escola, conforme a Figura 5.

Figura 5. Temas em análise nos documentos escolhidos.



Fonte: Os autores (2020).

Resultados

O Quadro 1 apresenta os trechos dos três documentos em análise e descritos na seção

anterior, categorizados conforme os temas selecionados pela Figura 5.

Quadro 1. Trechos extraídos dos documentos norteadores das atividades remotas em cada estado, categorizados por temas.

	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	ATIVIDADES NÃO- PRESENCIAIS COMO PARTE DA CARGA HORÁRIA LETIVA	DIALOGICIDADE ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA
Deliberação CEE nº 376, de 23 de março de 2020 Rio de Janeiro	“Na Educação Profissional as atividades escolares desenvolvidas, nesse período de excepcionalidade, em regime domiciliar especial e computadas para o cumprimento do previsto nos Planos de Estudos e de Curso, serão planejadas e realizadas a partir de materiais didáticos e/ou recursos tecnológicos disponíveis, com registros das mesmas e em consonância com seu Projeto Pedagógico, sendo vedada a aplicação de substituição às práticas profissionais de estágios e de laboratório.”	“II - As instituições de ensino básico devem, com a participação de seu corpo docente, planejar e organizar as atividades escolares, a serem realizadas pelos estudantes fora da instituição, indicando: a) os objetivos, métodos, técnicas, recursos, bem como a carga horária prevista das atividades a serem desenvolvidas de forma não presencial pelos alunos, de acordo com a faixa etária;”	Não há referência às famílias no documento.
Deliberação CEE nº 177, de 18 de março de 2020 São Paulo	“utilizar os recursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação para alunos do ensino fundamental e do ensino médio e da educação profissional de nível técnico (Deliberação CEE 77/2008 e Indicação CEE 77/2008), considerando como modalidade semipresencial quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de informação e comunicação remota. ”	“As instituições de ensino deverão registrar de forma pormenorizada e arquivar as comprovações que demonstram as atividades escolares realizadas fora da escola, a fim de que possam ser autorizadas a compor carga horária de atividade escolar obrigatória a depender da extensão da suspensão das aulas presenciais durante o presente período de emergência.”	“utilizar, para a programação da atividade escolar obrigatória, todos os recursos disponíveis, desde orientações impressas com textos, estudo dirigido e avaliações enviadas aos alunos/família , bem como outros meios remotos diversos.” “É preciso orientar a organização e planejamento das equipes escolares, alunos e suas famílias , de forma a garantir o desenvolvimento do mínimo do estabelecido no Projeto Pedagógico de cada instituição de ensino.”

<p>Resolução SEE nº 4310, de 17 de abril de 2020 Minas Gerais</p>	<p>“O Plano de Estudos Tutorado (PET) será disponibilizado a todos os estudantes matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, por meio de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, em casos excepcionais, será providenciada a impressão dos materiais e assegurado que sejam disponibilizados ao estudante.”</p>	<p>“Regulamentar, no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, durante o período de emergência e de implementação das medidas de prevenção ao contágio e enfrentamento da pandemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida.</p>	<p>Não há referência às famílias no documento</p>
---	---	---	---

Fonte: Os autores (2020).

Considerando o tema Tecnologias da Informação e Comunicação, observa-se que os estados de São Paulo e Minas Gerais tiveram uma preocupação em incluir, de forma clara, a mediação das atividades remotas através de Tecnologias da Informação e Comunicação para a Educação Básica. No entanto, destaca-se o posicionamento do estado do Rio de Janeiro fazendo referência à Tecnologias de Informação e Comunicação apenas para a Educação Profissional. Observa-se, a partir desta constatação que as atividades remotas no Rio de Janeiro poderiam ser viabilizadas de diversas formas, inclusive dispensando a presença de mediação tecnológica nesse processo. Porém, observando-se a migração da rede estadual do Rio de Janeiro para o Google Sala de Aula, na prática, a via preferencial de mediação de atividades é a mediação tecnológica, além do acesso também às aulas pela Rede Bandeirantes e pelo *YouTube*.

No que se refere à carga horária obrigatória, a Deliberação CEE nº 376, de 23 de março de 2020, estabeleceu como organizar as atividades escolares de modo a serem validadas posteriormente sem, no entanto, organizar diretrizes de validação desta carga horária. Cabe ressaltar, nesse tema, que as escolas da rede estadual do Rio de Janeiro demoraram a se pronunciar a respeito da validade de carga horária em atividades remotas como parte da carga horária de atividades escolares efetiva, que pode ser verificado no trabalho de Carius (2020). A autora observa que as redes sociais da SEEDUC – RJ registraram diversos comentários de estudantes e seus familiares sobre a validade das atividades, com respostas vagas da secretaria sobre o tema. Quanto à Deliberação CEE nº 177, de 18 de março de 2020, do estado de São Paulo, observa-se uma redação ambígua e semelhante, em parte, ao documento do Rio de Janeiro. O texto pede que as instituições de ensino arquivem as atividades desenvolvidas durante o período de suspensão das aulas presenciais sem dizer claramente se estas serão validadas, alertando para uma possível validação futura, a depender do tempo de suspensão das atividades presenciais. A Resolução SEE nº 4310, de 17 de abril de 2020 do estado de Minas Gerais esclarece melhor os objetivos das atividades remotas ao estabelecer que, respeitadas as normas desta resolução, as atividades remotas desenvolvidas em regime não presencial irão contabilizar na carga horária total, a fim de garantir a carga horária mínima exigida. Portanto apenas o estado de Minas Gerais teve a preocupação de validar, desde o início da implementação das atividades remotas, estas como parte da carga horária a ser cumprida pelos estudantes, culminando em um processo com maior transparência para as famílias.

O tema Dialogicidade entre família e escola é o mais controverso nos três documentos. Na Deliberação CEE nº 376, de 23 de março de 2020, do estado do Rio de Janeiro, não há qualquer referência à palavra “família” durante os encaminhamentos das diretrizes para as atividades remotas. Tal fato também ocorre na Resolução SEE nº 4310, de 17 de abril de 2020 do estado de

Minas Gerais. Apesar deste último documento ser mais detalhado quanto às atividades remotas, quanto ao papel dos docentes e discentes, da equipe gestora e também estabelece diretrizes para o trabalho remoto na área de educação (os outros dois documentos não tratam do trabalho remoto na área), este falha ao não estabelecer o papel da família durante as atividades remotas. A Deliberação CEE nº 177, de 18 de março de 2020, do estado de São Paulo se referencia à família, mesmo que de forma discreta, ao afirmar que atividades serão enviadas ao “aluno/família”, donde entende-se que muitos alunos, sozinhos, não são capazes de gerir o processo e necessitam de apoio familiar para a execução das atividades propostas. O mesmo documento se refere novamente aos alunos e suas famílias, dizendo da importância de se orientar e organizar as atividades remotas junto ao par aluno/família, a fim de garantir maior êxito no período das atividades remotas.

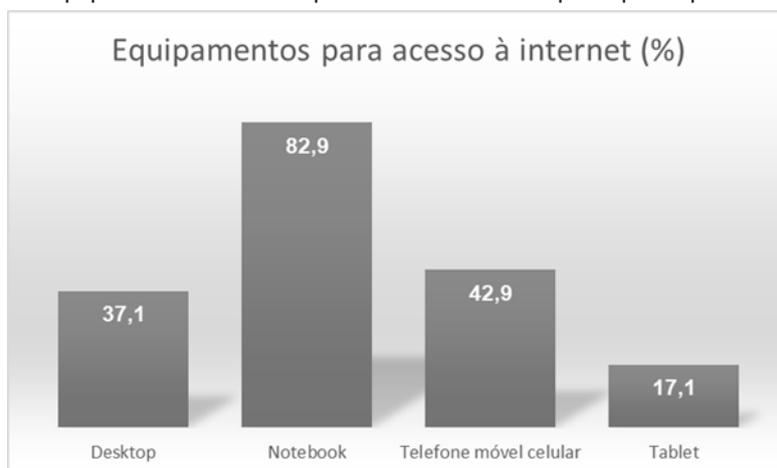
Portanto, ao observar os três documentos em análise e avaliar os termos em destaque a partir dos temas escolhidos, depreende-se as seguintes observações: a escolha pela mediação tecnológica pelas três redes estaduais em estudo foi orientação dos documentos norteadores, excetuando-se o caso do estado do Rio de Janeiro, que deixou a cargo de cada instituição escolher a ferramenta adotada para a execução das atividades remotas; quanto a validação ou não da carga horária, percebe-se uma certa hesitação em garantir, *a priori*, a validação desta diante de todo o quadro de incertezas gerado pela pandemia pelos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, enquanto que o estado de Minas Gerais optou por validar, desde o início das atividades remotas, estas como carga horária. Aventa-se que tal fato pode ter ocorrido em função da diferença temporal de quase um mês entre os documentos de São Paulo e Rio de Janeiro e o documento de Minas Gerais, e o novo panorama sobre a pandemia quando da homologação da Resolução SEE nº 4310, de 17 de março de 2020; no que concerne ao objeto de estudo deste trabalho, isto é, a relação família-escola, percebe-se a ausência da dialogicidade, tão defendida por Freire (1994), de forma a acolher, entender as problemáticas inerentes a toda essa nova dinâmica, orientar e apoiar as famílias, sobretudo das redes estaduais em análise, a respeito desse “novo” processo de ensino e aprendizagem, no qual a parceria com as famílias é de extrema importância para o sucesso das propostas junto aos estudantes.

Ainda sobre a relação família-escola, a ausência de dialogicidade não é exclusiva aos documentos em análise. Esta pode ser observada, sobretudo, nos relatos das famílias sobre o momento de migração de um modelo de ensino presencial de mão única, centrado na escola. Nesse sentido utilizou-se um questionário para se obter informações mais precisas sobre os dramas apresentados pelas famílias. A ferramenta foi direcionada, de forma aleatória, para 155 participantes, divididos entre docentes, discentes, responsáveis por estudantes e gestores. Deste total, selecionou-se os 35 que se declararam responsáveis por estudantes a fim de aventar hipóteses sobre as dificuldades encontradas pelas famílias no que se refere às atividades ocorridas remotamente.

Quanto ao acesso à internet por parte dos participantes, dos 35 que responderam ao questionário, 34 declararam ter acesso à internet durante o período de distanciamento social e apenas 1 declarou não possuir acesso, ou seja, 2,8% dos participantes não possuem acesso a internet durante o período de distanciamento social enquanto 97,2% o possuem. Tomando-se como referência os dados do PNAD 2018, esse resultado é semelhante aos apresentados pelo IBGE.

Ao serem questionados sobre qual equipamento utilizado para acesso à internet pelo grupo, os 35 participantes responderam ter algum equipamento com acesso à internet. A Figura 6 apresenta a distribuição dos equipamentos pelos participantes. É possível observar que, em virtude de o grupo participante ser composto por responsáveis de estudantes, o tipo de equipamento se difere em relação aos resultados apresentados na Figura 1. Era possível, também, que cada participante indicasse mais de um equipamento em sua resposta.

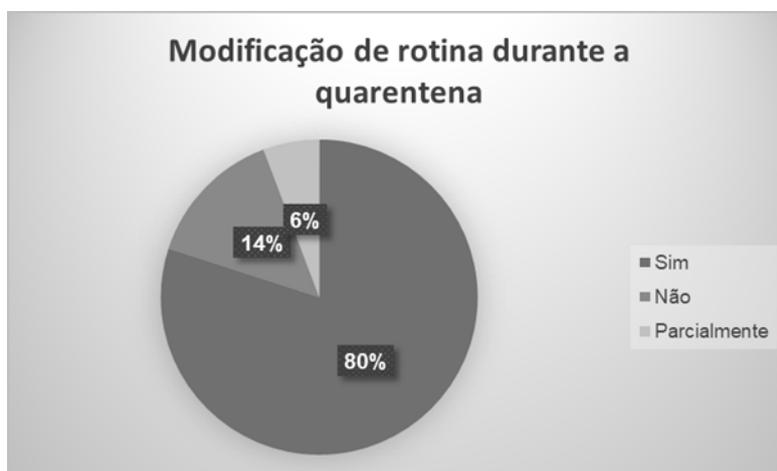
Figura 6. Equipamentos utilizados para acesso à internet pelos participantes do estudo.



Fonte: Os autores (2020).

Considerando-se os dados do PNAD 2018, a utilização de notebooks para acesso à internet se destaca em relação ao telefone móvel celular. Tal fato se justifica pelo questionário estar direcionado ao contexto das aulas remotas, diferentemente do levantamento realizado pelo IBGE e, nesse sentido, a preferência pelo notebook como instrumento para realização das atividades remotas é maior.

Figura 7. Modificação da rotina em função de atividades domésticas durante o período de distanciamento social.



Fonte: Os autores (2020).

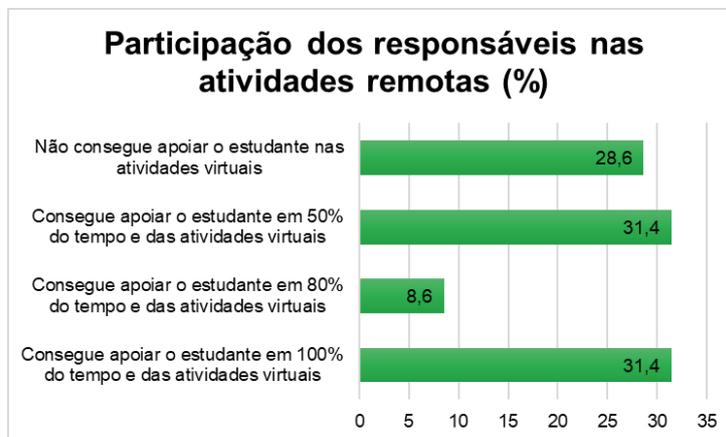
Em relação à rotina doméstica, a Figura 7 demonstra o quanto esta se alterou em função das novas dinâmicas impostas pelo distanciamento social como estratégia de combate à pandemia. É possível observar que 80 % dos participantes viram suas rotinas domésticas alteradas em função do distanciamento social. Apenas 6% mantiveram sua rotina inalterada.

No que se refere à atuação dos responsáveis em relação às atividades remotas dos estudantes, apresentou-se uma questão aos participantes envolvendo o apoio despendido por parte destes aos estudantes sob os quais eles têm responsabilidade, apresentado pela Figura 8.

É possível depreender dos dados apresentados que 60% dos participantes conseguem acompanhar os estudantes em 50 % ou não conseguem acompanhar, de forma alguma, as atividades remotas dos estudantes sob sua responsabilidade. Considerando essa constatação, procurou-se avaliar, através de depoimentos e entrevistas, os motivos pelos quais as dificuldades de apoio aos estudantes ocorrem, destacando-se a relação de “mão única” entre família e escola, na qual os responsáveis receberam pouca ou nenhuma instrução e se viram, da noite para o dia, com responsabilidade pelas atividades acadêmicas dos estudantes. Tais dados também corroboram

com os trabalhos de Oliveira (2020) e Selwyn (2020) sobre a dinâmica das mulheres com dupla jornada, em *home office*, e a falta de tempo para dar atenção aos filhos.

Figura 8. Acompanhamento, por parte dos responsáveis, das atividades remotas dos estudantes.



Fonte: Os autores (2020).

O Quadro 2 apresenta os comentários, de acordo com seus respectivos temas. Em negrito destacam-se as palavras que ratificam a pertinência do comentário ao tema com o qual está relacionado.

Quadro 2. Comentários dos participantes, categorizados por temas.

Dicotomia entre aula presencial e remota	Aspectos psicológicos do distanciamento social	Dificuldades dos pais no atendimento às atividades escolares dos filhos
“Minha filha tem 6 anos e recebemos diariamente um pdf com o conteúdo e links de vídeo que as professoras fazem! ”	“O que falta nesse momento é o apoio psicológico por meio da instituição. ”	“Acho que uma aula online poderia ajudar bastante fora o material didático que é colocado no site da escola. Por mais que sejam crianças menores se houver uma aula com um tempo menor como por exemplo meia hora ou quarenta minutos, um intervalo e mais trinta minutos de aula, por exemplo durante alguns dias na semana seria bom para o aprendizado com as professoras. Por mais que tenham deveres de casa e contação de história, quem acaba ensinando para os alunos, somos nós os pais. Não é a mesma coisa do professor estar passando o conteúdo para o aluno. ”
“Acredito que aulas online não contribuem para o desenvolvimento do aluno. ”	“ Terei muitas dificuldades no acompanhamento das atividades acadêmicas em função do esgotamento provocado pelo teletrabalho. ”	“Acredito que a maioria dos pais se sintam perdidos, pelo fato de não serem professores. Até onde ir com meu filho, até onde cobrar com cuidados para que não se desestimulem ou se frustem... minha filha está com 6 anos e em processo de alfabetização... como dosar o conteúdo... difícil para os pais... ”
“Existe aula que a atividade presencial é o grande diferencial, como mais interação com o professor e também outras atividades que podem ser feitas em sala de aula.”	“Enganação! Ninguém está aprendendo nada, até por conta do terror social inserido pela mídia! As pessoas estão completamente amedrontadas. ”	

<p>“São atividades adicionais, não substituem a presencial. Período escolar envolve mais que disciplina acadêmica. Engloba relação, interação. Somos seres sociais e não virtuais.”</p>		
<p>“Não adianta só mandar vídeos sem ter contato com a criança.”</p>		

Fonte: Os autores (2020).

Observando-se os comentários, verificou-se que o tema com maior quantidade de relatos foi, de fato, a dicotomia entre aulas presenciais e aulas remotas. Observa-se uma visão equivocada no que se refere às atividades remotas: são consideradas EaD, por alguns participantes, em função da vivência que estes têm do momento. Relatos reforçando a postagem de material, sem aulas ao vivo, corroboram com esta visão equivocada. De fato, algumas instituições optaram, inicialmente, por postagem de atividades apenas para manutenção de vínculo com os estudantes. Com o passar do tempo e a imprevisibilidade de retorno às atividades presenciais, as instituições foram migrando para aulas ao vivo, mediadas por alguma ferramenta de sincronia via *chat*, reuniões ou *streaming*. Observa-se que alguns participantes não acreditam que as atividades remotas se equivalem às atividades presenciais. Quase que de forma unânime relatam que a ausência de interação social inviabiliza o processo de ensino-aprendizagem, pois atribuem à instituição de ensino não só o papel de contedista.

Três participantes relataram preocupação com aspectos psicológicos associados ao momento pandêmico: através do esgotamento provocado pelo *home office*, pela vinculação de notícias sobre a pandemia pela mídia e em função da falta de apoio das instituições de ensino nesse aspecto, corroborando com Selwyn (2020). Para os três, aspectos psicológicos influenciam o aproveitamento do estudante nas atividades remotas.

Por fim, dois depoimentos relacionados especificamente à relação dos pais com os filhos e a escola refletem a visão de mão única defendida por Ferrarotto e Malavasi (2016) desta relação. Observa-se que os pais se sentem incapazes de promover, por conta própria, o ensino dos filhos, destacando que a presença do professor é de suma importância, pois desconhecem as práticas pedagógicas aplicadas pelos profissionais e, por consequência, se sentem inseguros ao exercer essa função. Nesse sentido, aventa-se que não houve consulta às famílias sobre a condução de todo o processo, sendo estas, novamente, informadas apenas a respeito de seus novos papéis. Portanto a dialogicidade de Freire (1994) não se estabeleceu donde conclui-se que esta ausência dificulta o sucesso de qualquer proposta remota, uma vez que o papel da família está sendo determinante durante o regime de atividades não-presenciais.

Considerações Finais

O presente trabalho teve por objetivo analisar a relação família-escola durante o período de atividades remotas em função do fechamento das escolas.

Considerando-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) como ferramenta norteadora para a análise documental e para a análise das respostas abertas ao questionário aplicado junto aos participantes da pesquisa, observou-se a preocupação das ações governamentais com as famílias e a impressão destas com a execução das atividades remotas junto aos estudantes.

Uma vez que os três documentos analisados não apresentaram, de forma explícita, a preocupação com as dificuldades oriundas da mudança repentina de regime de atividades presencial para não-presencial, elenca-se algumas das questões cotidianas que, de fato, estes documentos não respondem: a questão do acesso à internet, aos materiais impressos ou às aulas

televisionadas; orientações sobre tutorias ou apoios síncronos aos estudantes e validação ou não da carga horária destas atividades como parte das atividades letivas de 2020. Observa-se, de fato, que ao oferecer as aulas e atividades através da internet ou outras formas (impressão ou aulas via televisão), os três estados tentaram alcançar o maior número de estudantes, considerando especificidades de regiões ou culturas nos quais a internet ainda não é de amplo e fácil acesso. No entanto, ao observar-se as respostas abertas ao questionário, depreende-se a inabilidade, apontada pelos pais, para contribuírem com as atividades dos filhos. A preocupação da família com a criança de 6 anos é legítima, em virtude da ausência de autonomia desta criança para fazer suas atividades e assistir às videoaulas. Portanto, a questão de tutoria e sincronia professor/aluno é um tema que merece destaque. As famílias acreditam que, com maior sincronia, seria possível estabelecer uma relação cognitiva melhor entre os alunos e os professores. No entanto, este problema esbarra na ausência de conectividade. Por fim, o silêncio, principalmente das escolas públicas, no que se refere a validação das atividades remotas como efetivo trabalho escolar em 2020 nos remete à falta de interesse, tanto de estudantes quanto das famílias, em acompanhar estas atividades. Percebe-se que, como é de senso comum, que é impossível atingir todos os estudantes das redes públicas de ensino de forma homogênea. A hesitação em validar as atividades remotas por parte governamental contribuiu para o insucesso da proposta remota, uma vez que relatos em redes sociais e na mídia dão conta de que poucos estudantes estão participando ativamente do ano letivo de 2020.

No entanto, a dinâmica das instituições privadas vai na direção oposta. Ao querer a manutenção de vínculo financeiro entre as famílias e a escola, a oferta de atividades síncronas (para um público que dispõe de acesso à internet), com monitoramento contínuo da equipe de professores para atendimento às demandas das famílias reflete um melhor resultado nas atividades remotas, embora não seja verdadeiro que as famílias das instituições privadas estejam satisfeitas com a condução do processo ou estejam numa situação diferente das famílias das instituições públicas, especialmente no que tange ao acompanhamento das atividades estudantis. Em ambos os casos se percebe a comunicação de via de mão única, com pouco diálogo e delegação de tarefas nos dois grupos, sem discussões amplas e profícuas em busca de um denominador comum.

O que se conclui, de fato, ao final deste trabalho, é que as desigualdades sociais se ampliarão a partir da exclusão digital. Ao trazer para a educação a necessidade de acesso à internet para a manutenção de um vínculo maior com a comunidade escolar, exclui-se uma parcela significativa de alunos e famílias sem ou com acesso precário a internet, ampliando mais ainda as diferenças entre as melhores e piores instituições de ensino do país. Registra-se que é preciso conduzir a sociedade a uma reflexão global sobre o papel da escola pública e alertar para a sua deterioração, caso o distanciamento social e as atividades remotas perdurem para o próximo ano letivo.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1ª edição. São Paulo: Edições 70, 2011.

BREWER, T. J.; LUBIENSKI, C. Homeschooling in the United States: Examining the Rationales for Individualizing Education. **Proposições**, v.28, n.2 (83), maio/ago., 2017.

CARIUS, A. C. Teaching Practices in Mathematics During COVID-19 Pandemic: Challenges for Technological Inclusion in a Rural Brazilian School. **American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences (ASRJETS)**, v. 72, n.1, p. 35-43, set., 2020.

FERRAROTTO, L.; MALAVASI, M. M. S. A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais: uma discussão necessária. **Educação: Teoria e Prática**, v.26, n.52, p.232-246, mai-ago., 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6ª edição. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4310/2020. **Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Avidades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida**. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado da Educação. Disponível em https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N__4310.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

OLIVEIRA, A. L. A espacialidade aberta e relacional do lar: a arte de conciliar maternidade, trabalho doméstico e remoto na pandemia de COVID-19. **Revista Tamoios**, v.16, n.1, Especial COVID-19, p.154-166, maio 2020.

RIODEJANEIRO. Deliberação CEE nº 376 de 23 de março de 2020. **Orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do estado do Rio de Janeiro sobre o desenvolvimento das atividades escolares não presenciais, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de isolamento previstas pelas autoridades estaduais na prevenção e combate ao Coronavírus – COVID-19**. Rio de Janeiro, RJ: Disponível em http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2020-376.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

SÃO PAULO. Deliberação CEE nº 177 de 18 de março de 2020. **Fixa normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino de São Paulo, e dá outras providências**. São Paulo, SP: Disponível em <https://decentro.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-de-18-3-2020/#:~:text=DELIBERA%C3%87%C3%83O%20CEE%20177%2F2020%20Fixa,Paulo%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SARAIVA, L. A.; WAGNER, A. A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, v.21, n. 81, p.739-772, out./dez. 2013.

SELWYN, N.; JANDRIC, P. Postdigital Living in the Age of Covid-19: Unsettling What We See as Possible. **Postdigital Science and Education**, v.2, online, July, 2020.

Recebido em 01 de outubro de 2020.
Aceito em 14 de março de 2022.