

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA DURANTE A PANDEMIA SOB O PONTO DE VISTA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Márcia de Souza dos SANTOS¹

Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG
marcia.ss@edu.pbh.gov.br

Santuza Amorim da SILVA²

Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG
santuza@hotmail.com

Daniela Perri BANDEIRA³

Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG
perribandeira.daniela@gmail.com

RESUMO: O artigo apresenta resultados de pesquisa que descrevem e analisam as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras para o ensino da leitura e da escrita durante o ensino remoto emergencial ocorrido nos anos de 2020 e 2021, na Rede Municipal de Belo Horizonte. O objetivo deste artigo é socializar os dados emergentes de uma das categorias construídas na pesquisa. A metodologia parte de uma abordagem qualitativa, com o estudo de caso, em que foram utilizados questionário, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo, tendo como material empírico as respostas de três professoras alfabetizadoras. Os resultados evidenciaram cinco categorias: relação família/escola, uso das Tecnologias TDIC durante o ensino remoto, planejamento com as habilidades da BNCC, afetividade entre professora e alunos durante a pandemia e formação inicial/continuada. Este artigo trata da primeira categoria: a grande defasagem para alunos daquelas famílias que não conseguiram, por diversos motivos, estabelecer o vínculo com a escola. A partir de contribuições do referencial teórico (SOARES, 2020; EM REDE, 2020; TARDIF, 2014, dentre outros) e dados da pesquisa, concluiu-se que as políticas públicas municipais devem colocar em debate estratégias para fortalecer a relação família e escola, especialmente para aqueles que ficaram à margem da escola nesse biênio, e seguir buscando a recomposição da aprendizagem das crianças mais atingidas, tendo em vista que o protagonismo docente, neste período, ressignificou suas práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Professoras alfabetizadoras. Família-escola.

THE IMPORTANT FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIP DURING THE PANDEMIC FROM THE POINT OF VIEW OF LITERACY TEACHERS

ABSTRACT: This article presents the research results that describe and analyze pedagogical practices developed by literacy teachers for teaching reading and writing during the emergency remote teaching that took place during 2020 and 2021 in the public municipal teaching network of Belo Horizonte. The aim of this article is to

¹Mestranda em Educação pela UEMG. Professora alfabetizadora. E-mail: marcia.ss@edu.pbh.gov.br.

²Doutora em Educação pela UFMG. Professora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UEMG. E-mail: santuza@hotmail.com.

³Doutora em Educação pela UFMG. Professora na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais - *Campus* BH. Participante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem - NEPEL/UEMG. E-mail: perribandeira.daniela@gmail.com.

socialize emergent data of one of the categories build in the research. The methodology starts from a qualitative approach with a case study in which was utilized a quiz and semi structured interview and content analysis, having as an empirical material the answers of three literacy teachers. The results evidenced five categories: family/school relation, the use of TDIC during remote teaching, class planning with BNCC abilities, affection between teacher and student during the pandemic and initial and continued formation. This article treats of the first category: the big lag of those students that families couldn't, by several reasons, establish a connection with the school. From the contribution of the theoretical contribution (SOARES, 2020; EM REDE, 2020; TARDIF, 2014, among others) e research data, it was concluded that municipal public policy must be put up to debate strategies to strengthen the relation between family and school, especially for those that were marginalized during this biennium and keep looking for the recomposition of the most affected kids regarding their learning, having in mind that the teacher protagonism in this period ressignified their pedagogical practices.

KEYWORDS: Literacy. Literacy. Literacy teachers. Family-school.

1 INTRODUÇÃO

O mês de março de 2020 foi o marco da mudança nas práticas pedagógicas para docentes de todos os sistemas educacionais brasileiros, pois a pandemia da covid-19 obrigou o Ministério da Saúde a decretar o fechamento de todas as escolas e ocasionou mudanças na forma de fazer de cada escola no Brasil, independente da rede de ensino. A Educação Básica foi a mais afetada, pois o processo de ensino e aprendizagem, neste segmento, estava estruturado exclusivamente no formato presencial.

A preservação da vida era o objetivo principal, e o ambiente escolar era um território fecundo para que a pandemia atingisse proporções ainda mais preocupantes, uma vez que de acordo com os dados apontados por Cavalcante *et al.* (2020), ao final da Semana Epidemiológica 20 (SE 20) – de 26 de fevereiro de 2020 a 16 de maio de 2020 - “o Brasil registrou 233.142 casos e 15.633 óbitos”. Os dados evidenciados por esses autores apontam que as maiores taxas de incidência foram registradas na região Norte (2.358,3/1 milhão) e taxas alarmantes de mortalidade (156,6/1 milhão). Ressaltando, ainda, que

Em comparação com as demais regiões, pode-se perceber que a taxa de incidência da região Norte ultrapassou a da região Sudeste após a SE 16. Além dela, a região Nordeste encerrou a 20ª SE com taxa de incidência acima da nacional. A região Norte também apresentou as maiores taxas de mortalidade desde a 18ª SE, seguida das regiões Sudeste e Nordeste, as quais apresentaram taxas superiores à nacional [...] (CAVALCANTE *et al.*, 2020, p. 5).

A partir desse horizonte, este artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa em andamento, que trata das práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras para o ensino da leitura e da escrita durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Neste recorte, o objetivo é apresentar dados relevantes de uma das categorias encontradas: o debate família/escola sob os efeitos da ausência/presença durante o ensino remoto na alfabetização, em 2020 e 2021, a partir do olhar de professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Belo Horizonte/MG.

A seguir, o artigo apresenta as contribuições que o Coletivo Alfabetização em Rede tem propiciado sobre a educação básica em contexto pandêmico; os embasamentos sobre o que são os saberes docentes e a definição de práticas pedagógicas; e o arcabouço teórico sobre a relação família e escola. Na sequência, é apresentado o desenho metodológico da pesquisa e, por fim, a apresentação dos resultados e a discussão.

2 O DIÁLOGO COM AS QUESTÕES TEÓRICAS QUE PERMEIAM O ESTUDO

2.1 AS CONTRIBUIÇÕES DO COLETIVO ALFABETIZAÇÃO EM REDE

O Coletivo ALFABETIZAÇÃO EM REDE, formado no primeiro semestre de 2020, é constituído por 117 pesquisadoras(es) de 28 universidades de diferentes estados

brasileiros e tem, como fundadora e em sua coordenação, a professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei (EM REDE, 2020). O coletivo vem desenvolvendo uma pesquisa em todo o território nacional e publicou seu relatório parcial na Revista Brasileira de Alfabetização, organizada pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) em 2020. Os dados foram obtidos por meio de um questionário do *Google Forms* aplicado *on-line*, entre junho e setembro de 2020. O relatório parcial é referente ao primeiro bloco de perguntas desse questionário, que é inerente à alfabetização durante a pandemia, e “a amostra é composta por 14.730 docentes-respondentes, já descontadas as respostas duplicadas, distribuídos por todas as regiões do país” (EM REDE, 2020, p. 134). O público-alvo foram professoras que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que na pesquisa o termo é utilizado no feminino⁴ levando em consideração o contingente de mulheres que atuam nessas etapas da Educação Básica, fato que teve a mesma repercussão no estudo de caso.

Analisando a ocorrência da palavra *família* ao longo do relatório, é possível constatar que o descritor *família* aparece quatro vezes no relatório todo, a saber: *famílias*, página 185 e 191; *doméstica-familiar*, página 186, e *ambiente familiar*, página 187. O termo pais e/ou responsáveis aparece duas vezes ao longo do texto para abordar o assunto sobre realização de atividades. Abaixo, ao observar a Imagem 1, é possível ver no Gráfico 8, que consta no relatório parcial, que o termo *famílias* apareceu para indicar os índices a respeito da avaliação do ensino remoto feito pelas professoras. Percebe-se que 8% das docentes indicaram que esse formato foi um problema para os professores, as crianças e as famílias e pressupõe-se que este percentil é relativo aos que

⁴ A respeito da feminilização do magistério ver: CHAMON, Carla Simone; QUIRINO, Raquel; COSTA, Renata Raquel. O ser mulher e professora na educação básica: do trabalho múltiplo à síndrome de *Burnout*. In: COSTA, Maria Adélia da. **Ensino, pesquisa e extensão na Educação profissional e tecnológica: olhares multidisciplinares**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. v. 3. p. 397-412.

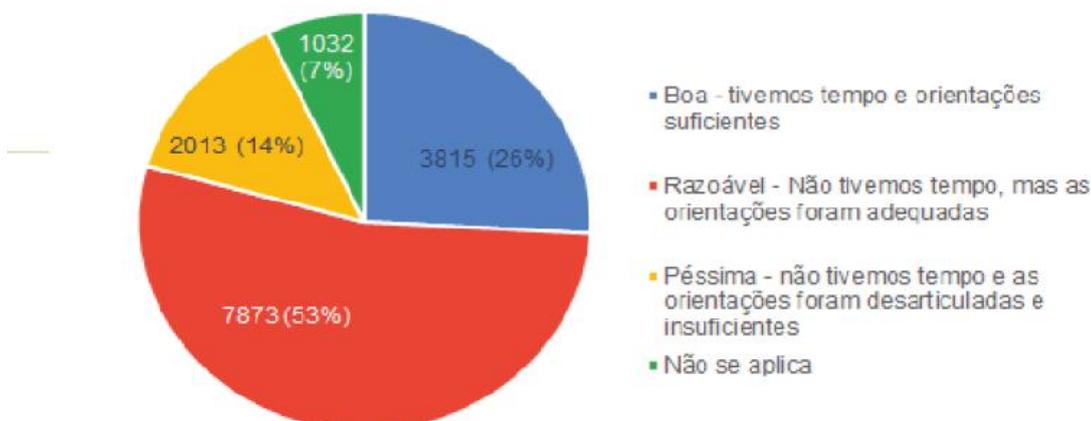
mais sofreram com as fronteiras e dificuldades durante a ausência do ensino presencial. Referente ao Gráfico 9, que aborda a preparação para o trabalho remoto, é relevante considerar que para 53% das professoras foi razoável, isto é, mesmo não tendo tempo, as orientações foram adequadas. Diante disso, questiona-se se as famílias receberam orientações que atenuassem o impacto da educação domiciliar.

Imagem 1 – Gráficos 8 e 9 do relatório parcial – EM REDE (2020)

Gráfico 8 – Avaliação do ensino remoto



Gráfico 9 Preparação para o trabalho remoto



Fonte: Adaptado de EM REDE (2020, p.191-192, grifo nosso).

A síntese dos resultados indica que o quadro do ensino remoto no Brasil era complexo e multifacetado, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante a pandemia da covid-19. Embora tenha sido a solução razoável para aquele momento, permitindo que o vínculo das crianças com a escola fosse mantido de alguma forma, desafios foram colocados, e talvez o maior deles foi fazer com que os alunos respondessem às demandas colocadas naquela realidade. Uma delas diz respeito à realização das atividades pelas crianças, especialmente, as que dependiam da ajuda dos pais ou responsáveis, sobretudo no processo de alfabetização, em que as mediações sistemáticas e competentes são fundamentais para que as necessidades das crianças sejam atendidas para que elas consigam avançar em suas aprendizagens (EM REDE, 2020). No *e-book*⁵ produzido em 2022, pelo Coletivo Alfabetização EM REDE, os capítulos 3 e 19, abordam a relação família-escola.

No capítulo três, Veloso *et al.* (2022) analisam a relação família-escola e os ganhos que esta relação obteve na manutenção do vínculo da criança com a escola e na implementação das atividades de alfabetização durante o ERE em Minas Gerais. No capítulo 19, Barros-Mendes *et al.* (2022) discutem o planejamento do ensino remoto pelas redes de ensino/escola/professores(as), o acesso/uso de material tecnológico/pedagógico e a relação com a família e manutenção do vínculo com as crianças, destacando os êxitos e as dificuldades.

Além dos aspectos já citados, para melhor compreensão da relação família-escola no contexto do ensino remoto, é importante considerar que os dados obtidos são originários das informações e reflexões constantes nas respostas das professoras respondentes. Com base nos apontamentos de Tardif (2014), é válido assinalar que a prática docente, durante o período pandêmico, ocasionou a formação de novos saberes

⁵ O lançamento do livro está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NocGi3ZegOM&t=53s>, e o *e-book* é gratuito, seu download pode ser realizado no seguinte *link*: <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0>

para que as práticas pedagógicas fossem repensadas e conseguissem atingir seus estudantes, em especial, aqueles que ficaram fora da fronteira virtual. Sendo assim, no próximo tópico, serão discutidos alguns conceitos necessários referentes à prática docente, aos saberes docentes e às práticas pedagógicas, uma vez que permeiam a questão aqui tratada.

2.2 OS SABERES DOCENTES E O CONCEITO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Durante o período pandêmico, os professores apresentaram em seu discurso, por inúmeras vezes, a palavra desafio (EM REDE, 2020) ao refletirem sobre o que ficou do momento em questão. Tais desafios se relacionam com os saberes mobilizados para o fazer cotidiano do ofício docente, e, neste sentido, recorre-se a Tardif (2014) para esclarecer que os saberes desse profissional que servem de base para o ensino são caracterizados pelo sincretismo de saberes; em primeiro lugar, das “várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações”; em segundo lugar, “a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica”; e em terceiro lugar, “o ensino exige do trabalhador a capacidade de utilizar, na ação cotidiana, um vasto leque de saberes compósitos” (TARDIF, 2014, p. 64-66).

Neto e Costa (2016) organizaram uma síntese que pode contribuir com esta questão, conforme Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Síntese correlativa dos saberes docentes dos principais autores

NÓVOA	SABER			SABER-FAZER	SABER-SER
TARDIF	SABERES DISCIPLINARES	SABERES CURRICULARES	SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL SABERES DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	SABERES PEDAGÓGICOS	SABERES EXPERIENCIAIS
GAUTHIER	SABERES DISCIPLINARES	SABERES CURRICULARES	SABERES DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	SABERES DA TRADIÇÃO PEDAGÓGICA	SABERES EXPERIENCIAIS
SHULMAN	CONHECIMENTO DO CONTEÚDO	CONHECIMENTO CURRICULAR		CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO	
PIMENTA	SABERES DO CONHECIMENTO			SABERES PEDAGÓGICOS	SABERES DA EXPERIÊNCIA
SAVIANI	SABERES ESPECÍFICOS	SABERES DIDÁTICO-CURRICULAR	SABER CRÍTICO-CONTEXTUAL	SABERES PEDAGÓGICOS	SABER ATITUDINAL
ALTET	SABERES DISCIPLINARES	SABERES TEÓRICOS SABERES DA CULTURA DO PROFESSOR		SABERES DIDÁTICOS	SABERES PEDAGÓGICOS

Fonte: Neto; Costa (2016, p. 75).

Dentre os autores pesquisados por Neto e Costa (2016), para o desenvolvimento deste artigo optou-se por utilizar apenas Tardif (2014) como referencial teórico para pontuar os saberes das professoras alfabetizadoras durante o ERE. Em vista disso, Tardif (2014) aponta quatro saberes que o ofício de professor propicia ao longo dos anos de seu efetivo exercício:

- a) Saberes da formação profissional – transmitidos pelas “instituições de formação de professores” (TARDIF, 2014, p. 36);
- b) Saberes disciplinares – provindos da formação acadêmica, que não estão ligados a saberes da educação, “por exemplo: Matemática, história, literatura, etc.” (TARDIF, 2014, p. 38);
- c) Saberes curriculares – “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38);
- d) Saberes experienciais – “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39).

Pode-se definir o *saber docente* como um saber plural, constituído de saberes provindos dos saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares e os saberes da formação profissional que resultam na prática pedagógica. A *Prática Pedagógica*, por sua vez, é entendida como uma prática social complexa que acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010).

2.3 FAMÍLIA E ESCOLA

A mudança nos tempos e na rotina escolar, organizada em sua rotinização pedagógica, implicou em bruscas mudanças na relação entre família e escola. Sendo que essa necessitava assumir um papel maior e mais presente na educação de seus filhos. Porém, levando em consideração os diferentes tipos de estruturas familiares existentes no atual cenário, diferentes também foram as formas a que elas corresponderam, ou não, ao chamado que as professoras e a escola fizeram durante o ERE. Neste sentido, pontua-se que

algumas escolas conseguiram adaptar-se melhor às novas circunstâncias do que outras. Da mesma forma, a estrutura e o tamanho do capital (recursos) econômico, social e cultural das famílias produziram diferenças significativas nas oportunidades de aprendizagem para crianças de diferentes origens socioeconômicas (BONAL; GONZALEZ, 2020, p. 635⁶).

Ao longo da história, assim como a instituição escolar sofreu alterações em suas práticas pedagógicas, nos saberes docentes e nas teorias educacionais, assim também a

⁶ Tradução nossa: *In this context, some schools were better able to adapt to the new circumstances than others. Likewise, the structure and size of families' economic, social and cultural capital (resources) produced significant differences in the learning opportunities for children from different socioeconomic backgrounds.*

instituição familiar foi se modificando e apresentando novas estruturas e com núcleo familiar variado. Este apontamento tem o intuito de desconstruir a ideia de que existem famílias desestruturadas, no que diz respeito ao acompanhamento escolar de seus (suas) filhos(as). A esse respeito,

É possível notar, também, a estrutura de formação familiar diversa, que foge ao padrão nuclear, em boa parte das famílias. A escola recebe alunos criados por tias, avós, madrastas; contudo, uma característica marcante é a figura feminina, quase que em sua totalidade, responsável pelos cuidados com as crianças, quanto à saúde, educação e agora também no sustento da casa, quase sempre em empregos que requerem pouca escolarização ou ainda o trabalho doméstico ou informal [...] (ROCHA, 2022, p. 78).

Em vista disso, Silva (2007) aponta em seu estudo que famílias de baixa renda correspondem a baixos índices de escolaridade, e nesse contexto, há de se considerar a importância da escola como “uma das principais instâncias que proporcionam condições de possibilidades de apropriação do conhecimento e dos bens culturais pelas camadas da população desprovidas de capital cultural e econômico” (SILVA, 2007, p. 18).

3 METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA

Este estudo, de caráter exploratório, é uma pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso, que utilizou como estratégia para levantamento de dados o questionário e a entrevista semiestruturada. O tipo de pesquisa escolhido é o estudo de caso realizado com três professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Belo Horizonte (MG), que foram regentes de turma nos anos de 2020 e 2021. De acordo com Martins (2004), o âmbito da abordagem qualitativa, dentre os tipos de pesquisa específicos, tem no estudo de caso uma metodologia que trabalha sempre comunidades sociais, descrição em concordância com esta pesquisa, que tem como participantes professoras alfabetizadoras que trabalharam em 2020 e/ou 2021 com turmas de 1º e/ou 2º ano.

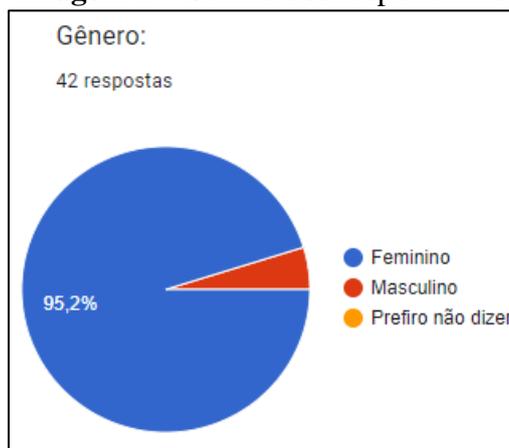
A intenção do uso do questionário é de delinear o perfil das professoras alfabetizadoras, e a entrevista é válida por sua natureza interativa que permite tratar de temas complexos explorando-os em profundidade. A escolha das três colaboradoras foi pautada nos seguintes critérios: a) contingência devido ao período pandêmico; b) todas possuem o mesmo local de trabalho – inclusive a pesquisadora, e c) reconhecimento entre os pares das práticas alfabetizadoras dessas professoras. Os dados obtidos foram transcritos, e sua análise tem por referencial teórico Laurence Bardin (2016). As entrevistas ocorreram nos meses de junho, novembro e dezembro de 2022.

O roteiro apresentou oito questões, ao longo das quais se buscou gerar dados que respondessem ao objetivo da pesquisa. Além disso, considerou-se que com esse tipo de entrevista, se as professoras desejassem, poderiam acrescentar outras informações que julgassem necessárias sobre os acontecimentos atípicos do ano de 2020 e 2021, durante a suspensão do ensino presencial, e depois sobre o retorno gradativo ao presencial seguindo vários protocolos de saúde. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética sob protocolo número CAAE: 58250122.3.0000.0197. As professoras Ana Paula e Rosemeire optaram por utilizar o nome real e a professora Nina, optou por esse nome fictício.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 BREVE PERFIL DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS ENTREVISTADAS E RESPONDENTES

Os dados coletados nesta pesquisa, a partir do questionário, coadunam com os apontamentos do relatório parcial do Coletivo Alfabetização em Rede (2020) e permitem estruturar o perfil das professoras, disposto nas Imagens 3, 4 e 5:

Imagem 2 – Gênero dos respondentes

Fonte: *Printscreen* dos dados da pesquisa elaborado pelo *Google Forms*.

A predominância de gênero é o feminino, validando que o termo ‘professoras alfabetizadoras’ seja utilizado ao mencionar as profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Referente ao percentil apresentado no relatório da pesquisa do Coletivo Alfabetização em Rede (2020), os respondentes do gênero masculino corresponderam a 15%, mas não foi detalhado se atuam na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental e em quais regiões estão localizados. Dois apontamentos são necessários: o primeiro é inerente ao fato de que assim como o gênero masculino é minoria na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim também são as produções científicas a esse respeito. A título de exemplificação, ao consultar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e utilizar os descritores *homens e anos iniciais do Ensino Fundamental*, se obtém 50 resultados, sendo 37 dissertações e 13 teses. Nenhuma das teses correspondia à temática em questão, e dessas dissertações, apenas nove versavam a respeito do que estava sendo investigado. O segundo apontamento é em consonância com a afirmativa de que as mulheres,

além de exercerem as atividades de docência (que neste momento vêm exigindo ampla reestruturação em sua dinâmica), precisam conciliar, mais ainda, o espaço privado da casa, bem como as demandas próprias

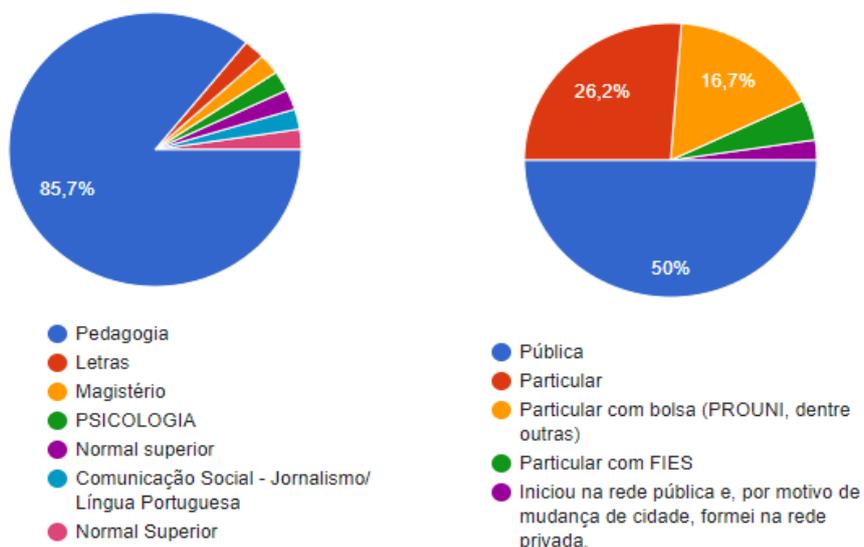
da vida doméstica-familiar, com as demandas do trabalho. Essa situação causa uma *sobrecarga imensa nos múltiplos papéis* que essas professoras assumem de forma concomitante e em momento peculiar da vida social marcado por limites, temores e perdas em meio ao isolamento social (EM REDE, 2020, p. 186, grifo nosso).

Dando seguimento à temática referente às informações sobre a formação inicial e continuada das professoras, os dados indicam que a maioria das respondentes tem formação em Pedagogia. Essa mesma proporção de formação também foi evidenciada no relatório parcial do Alfabetização em Rede (2020). Ao investigar o tipo de instituição da primeira graduação das professoras, na Imagem 4, percebeu-se que a maioria era proveniente de instituições públicas, e a minoria frequentou a rede privada no Ensino Superior.

Imagem 3 – Formação inicial e instituição em que foi cursada

Qual a sua formação inicial?

42 respostas

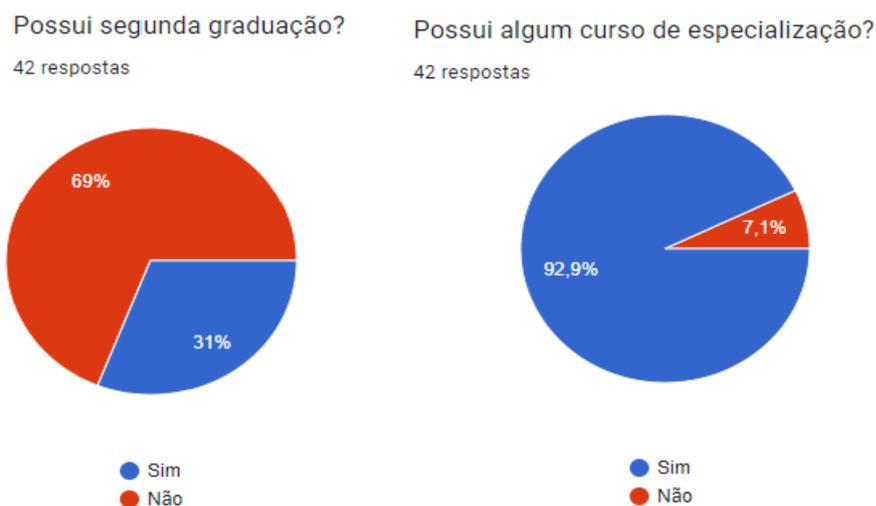


Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelo *Google Forms*.

Referente aos investimentos na formação continuada, infere-se que devido ao Plano de Carreira, instituído pela Lei nº 7.235/97 que propicia o acréscimo de 5% a cada especialização realizada no salário-base dos servidores municipais da Educação, estes profissionais têm investido em sua formação continuada; embora 7,1% optaram

por continuar com os saberes provenientes da graduação e dos saberes experienciais (TARDIF, 2014) e cabe destacar que 69% sentiram a necessidade de uma nova graduação.

Imagem 4 - Formação continuada (segunda graduação e/ou especialização)



Fonte: *Printscreen* dos dados da pesquisa elaborado pelo *Google Forms*.

Em suma, pode-se apontar que uma parcela significativa das professoras alfabetizadoras tem investido em sua formação continuada, bem como em novas graduações, e que a constituição dos seus saberes docentes tem uma gama variada de conhecimentos para fundamentar o saber-fazer de suas práticas pedagógicas, conforme Imagem 5.

A entrevista semiestruturada foi realizada com três professoras alfabetizadoras da rede municipal de Belo Horizontes que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são concursadas e têm mais de dez anos de efetivo exercício na regência da sala de aula.

4.2 O CONTATO INICIAL COM AS FAMÍLIAS

Com a suspensão das aulas devido à pandemia da covid-19, as professoras foram obrigadas a repensar suas práticas pedagógicas em tempos e espaços diferentes dos habituais, pois,

Se antes estavam garantidos cinco vezes por semana, durante pelo menos cinco horas por dia, o momento de estudo e aprendizagem dos alunos, em casa cada família estabeleceu outros tempos-espços possíveis para realização das atividades remotas, o que nem sempre pôde ser diário e com constância, deixando a sensação de “falta” e de que “não dá para aprender nada” nesse formato (DIAS; SMOLKA, 2021, p. 238).

A carga horária foi alterada levando em consideração as fronteiras que se instauraram entre as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o espaço escolar, como lugar privilegiado das relações de ensino e aprendizagem. Após o impacto inicial causado pela gravidade da pandemia, as professoras se organizaram para entrar em contato com as famílias e reestabelecer o vínculo da escola com seus estudantes, e esse contato foi realizado via *WhatsApp*, principalmente no segundo ano de isolamento social, conforme indicado no relato das professoras entrevistadas:

E, quando a gente começou a ter contato com os meninos, através do *Facebook*, mandando videozinho, eu não sabia nem o que fazer. Eu não sabia nem como mandar um vídeo através do *WhatsApp* ..., os vídeos eram grandes, pesavam demais, a gente não sabia, a gente não tinha condição nenhuma de contato com os meninos. Foi muito desesperador.

(Professora Ana Paula, 2º ano/2020)

Primeira coisa, não foi *Google Forms*, foi o *WhatsApp*, ligando para as famílias. Busca ativa para através do celular.

(Professora Nina, 1º ano/2021)

Nossa! Foi o trem mais difícil do mundo, foi muito difícil. Primeiro: contactar as famílias, provar para as famílias que os meninos são... é... precisavam estar em contato com alguma coisa de escola. Informar para a família que na... só através da escola que eles iriam conseguir algum avanço.

(Professora Rosemeire, 1º ano/2021)

Analisando o conteúdo das entrevistas, a ocorrência da palavra *família* na entrevista da Professora Ana Paula foi de dez vezes, da Professora Rosemeire foi de vinte nove vezes e no conteúdo das narrativas da Professora Nina, apareceu setenta e duas vezes. A frequência dessa palavra é uma demonstração contumaz da presença constante no conteúdo das entrevistas: Ana Paula tem o olhar direcionado para a criança no centro do processo; Rosemeire apresenta reflexões a respeito de suas práticas pedagógicas e do resultado profícuo que conseguiu em 2021 com a participação das famílias no processo de alfabetização e letramento de sua turma, e Nina apresenta aspectos positivos e negativos, durante o ERE, na relação família-escola e nas fronteiras constituídas no período analisado.

Referente ao relato da Professora Ana Paula ao mencionar a palavra *desesperador*, é possível encontrar descrições similares em Bonal e Gonzalez (2020), Dias e Smolka (2021), Barro-Mendes *et al.* (2022), Veloso *et al.* (2022), Rocha (2022) e de forma mais sucinta no relatório parcial do Alfabetização em Rede (2020). Retomando Bonal e Gonzalez (2020), as fronteiras instauradas pela segregação ocorreram tanto em nível digital quanto presencial, uma vez que os estudos desses autores mostram que quanto menor o nível educacional dos pais, menores são os recursos e menor é o conhecimento para ajudar seus filhos. “Essas limitações tornam-se mais agudas quando o apoio da escola é reduzido e as demandas de trabalho autônomo por parte dos alunos aumentam” (BONAL; GONZALEZ, 2020, p. 651⁷). Após apresentar sucintamente o movimento para contato inicial com as crianças e suas famílias, por suas professoras, o próximo tópico irá abordar os efeitos nos resultados a partir do tipo de relação estabelecido entre professoras-família-crianças.

⁷ Tradução nossa: *Our analysis shows that families with a lower level of parental education attainment have fewer resources and less knowledge to help their children with school tasks. These limitations become more acute when support from the school has been reduced and demands for autonomous work by students increase.*

4.3 A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA DURANTE O ERE

Pensar na relação família e escola no momento em que o ensino remoto foi a solução possível faz com que a pergunta apresentada por Canaan (2020, p. 14), “No que consiste o ‘ofício de pai de aluno’?”, seja reestruturada e apresentada da seguinte forma: No que consistiu o ofício de responsável de aluno em processo de alfabetização, durante o ERE? Optou-se pelo termo responsável ao se constatar que, durante o período de isolamento social, pais e mães continuaram trabalhando e deixaram as crianças com outras pessoas responsáveis (avós, avôs, irmã/ão mais velho, vizinho e até mesmo sozinhos). Além do relato das professoras entrevistadas, outras pesquisas apontam em seus dados esse fato, como, por exemplo, o relato de uma mãe entrevistada:

[...] Quando eu venho trabalhar, eu trago o celular, porque eu preciso ligar lá em casa, saber como que eles estão, se eles já almoçaram... *Porque eles ficam sozinhos! Eles ficam sozinho.* Eu preciso ligar lá para saber se está tudo bem. Sabe? É difícil menina. (Condensado de mensagens de texto e áudio enviados via WhatsApp, em 19 de junho de 2020) (DIAS; SMOLKA, 2021, p. 235, grifo nosso).

No ano de 2020, as professoras entrevistadas sinalizaram que tiveram um contato mínimo, no início do ano letivo, com as crianças, antes que fosse decretado o isolamento doméstico como protocolo de segurança. Já haviam realizado até mesmo algumas provas diagnósticas para delinear o perfil de sua turma. Em 2021, para as professoras Nina e Rosemeire, que trabalharam com as crianças advindas da Educação Infantil e vindas de outra escola, houve um movimento de busca e apresentação num movimento de recepção e acolhimento dessas famílias:

Primeira coisa, não foi *Google Forms*, foi o *WhatsApp*, ligando para as famílias. Busca ativa através do celular. Então, a gente ligava para as famílias, se apresentava, falava que era professora daquelas... daquele estudante que a gente ia trabalhar no primeiro ano, com aquela criança. Primeiro contato com a família, apresentação do professor, primeira coisa. Aí, as famílias já sabendo quem eram os

professores dos filhos, 1º ano A, 1º ano B e na:::. E aí a gente começou, então, a manter contato praticamente via *WhatsApp* foi isso, porque pelo *Google Forms* as famílias optaram também pela questão do *WhatsApp*, que era uma coisa que atingia eles mais rápido.
(Professora Nina, 1º ano/2021)

Quadro 2 – Descrição comparativa da relação família-escola

Professora Rosemeire	
2020	2021
<p><i>A gente (...) mandava as atividades pelo WhatsApp e nem todo mundo tinha condição de imprimir, aí não dava certo: as mães não faziam, não mandavam fotos das atividades feitas e era uma encrenca danada. Até que nós vencemos aquele bendito daquele ano de 2020. (...)</i></p> <p><i>2020 eram 16 alunos, 17 alunos só. Só que assim tinha 4 ou 5 só que participavam. Era uma mixaria. Aí tinha o blog, a gente colocava as coisas no blog para as famílias poderem entrar no drive e pegar as atividades. As famílias não pegavam... no grupo elas não participavam(...). Foi um fracasso total!</i></p>	<p><i>A minha sorte é que a família, as famílias da minha turma do ano passado (...) já tinham pelejado o ano anterior todo na educação infantil, não tinham conseguido nada com os meninos. Então, elas estavam doidas atrás de uma professora que estivesse disposta a ensinar pela internet, e eu me dispus a fazer isso. Então, a mãe de uma aluna, a mãe da Geovanna disse: “- Oh professora por que que você não dá aula pelo computador?” Eu falei assim, olha... porque nem todo mundo tem computador. “Ah, mas quem não tem computador, tem celular, professora. Assiste a sua aula pelo celular”.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em 2020, tanto a professora Ana Paula quanto a professora Rosemeire entraram em contato com as famílias pelo *Facebook* da escola e pelo *Blog* que já existia antes da pandemia, destinado às turmas de 1º ano, respectivamente. Em 2021, o contato ocorreu via *WhatsApp*, e a professora Rosemeire, diante das fronteiras instauradas no ano anterior, optou por agir “através do tempo, fazendo das suas próprias atividades recursos para reproduzir (e às vezes modificar) essas mesmas atividades” (TARDIF, 2014, p. 101).

4.4 A ALFABETIZAÇÃO DURANTE O ISOLAMENTO DOMÉSTICO E APÓS O RETORNO PRESENCIAL

“Ao analisar a relação escola-família no contexto do ensino remoto fica evidente a necessidade de se discutir o lugar de pais e professoras no processo de alfabetização”

(VELOSO *et al.*, 2022, p. 58) e ainda de se pensar que alfabetização foi possível. Que métodos de alfabetização as famílias consideraram como válidos durante o ERE? É fato constatado que alfabetizar e letrar no formato remoto não são uma opção viável e que foram gerados prejuízos significativos na aprendizagem das crianças nesse período, principalmente, das crianças com condições desfavoráveis de vida (BARROS-MENDES *et al.*, 2022; DIAS; SMOLKA, 2021; EM REDE, 2020; ROCHA, 2022; VELOSO *et al.*, 2022). Porém, os saberes experienciais (TARDIF, 2014) durante esse período produziram novos conhecimentos no saber-fazer das professoras, e partindo desse pressuposto, o Quadro 3 apresenta algumas das ações das três professoras para o ensino da leitura e da escrita durante o biênio em questão. O intuito é fazer alguns apontamentos sobre a participação, ou não, das famílias e das crianças na realização das atividades propostas e refletir sobre a relação família-escola, pensando nos distanciamentos e nas aproximações que foram possíveis durante o ERE.

Quadro 3 – Excertos amostrais sobre alfabetização e letramento

Prof. ^a	Trechos das entrevistas sobre Alfabetização e Letramento	
Ana Paula	<i>Quando a gente começou a trabalhar com eles, (...) com WhatsApp, mandar (...) pequenas (...) atividades, para serem feitas na segunda, na quarta e na sexta-feira. Essas atividades (...) faziam parte de um grande projeto, o projeto (...) cápsula do tempo. Era um projeto que a gente tinha, porque na nossa cabeça íamos ficar pouco tempo (...) na pandemia, pouco tempo em casa e a gente queria as memórias desse tempo, como se fosse uma cápsula do tempo mesmo. [...]</i>	Atividades desenvolvidas em 2020 com 2º ano.
	<i>Nós tivemos a possibilidade de nos encontrar seis vezes durante a pandemia, eu vendo o rostinho deles, porque eles não tinham condições de: ... participar da aula online. Porque não tinha recurso, (...) de dados móveis. [...]</i> <i>O ditado, o auto ditado, a produção de texto que ele fazia, seja oral ou seja escrito, tinha muito da (...) mão da família, do pai, da mãe.</i>	Encontros síncronos pelo Google Meet, em 2021, com 3º ano.
Nina	<i>[...]A gente mandava várias coisas, mas, (...) as famílias não estavam interessadas nisso. E, teve até uma família que começou a falar com a gente assim: “Ah... Na minha época, quando eu estudava fazia B com A = BA” ((risos)).</i>	Avaliações via WhatsApp turma do 1º ano 2021 - Tarde

	<i>[...] antes de voltar ao presencial, a gente começou (...) a divulgar as aulas pelo meet, uma vez por semana. [...] começamos a divulgar a aula pelo meet, no grupo de pais, e aí a adesão da primeira aula foi um sucesso; a segunda aula mais ou menos; a terceira aula, menos ainda (...). A minha turma, na primeira: ... tinha quase 20 crianças, na segunda aula tinha 12. (...), eu terminei com 6 estudantes [...].</i>	Encontros síncronos em 2021
Rosemeire	<i>Então, tinha o grupo dividido por cores (...) eu defini lá grupo vermelho, grupo azul para poder dividir. Eu não sabia nem o nível dos meninos não, Márcia! [...] Então, foi uma turma que eu peguei [...] completamente online e tudo foi feito pela internet. Eu tinha 3 horas de aula toda semana, todos os dias da semana, começava às 7:30 e ia até às 10:30 todos os dias. Mas, assim, uma hora com um grupo, uma hora com outro grupo, outra hora com outro grupo. Porque quando juntava todo mundo eu não conseguia falar, quando estavam os 20 juntos. [...]</i>	1º ano 2021 – Famílias presentes
	<i>Rosemeire - Agora a turma anterior também de 2020 é a turma da Raquel⁸, que eu tentei também fazer as aulas síncronas, mas não deu certo, porque as famílias não tinha... Márcia – Condições, internet, dados? Rosemeire - Essas daí não tinha mesmo não. As aulas síncronas não funcionaram.</i>	1º ano 2020 – Famílias ausentes

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As professoras Nina e Ana Paula eram do mesmo agrupamento no período da manhã, e ambas não obtiveram a adesão e o retorno esperado nos encontros síncronos de suas turmas, durante o ano de 2020. No entanto, durante a entrevista de Nina, suas reflexões e questionamentos eram voltados para a experiência marcante ocorrida no período da tarde, no ano de 2021, conforme Quadro 3.

Os trechos em que a professora Nina menciona sua experiência com as famílias no período da tarde são os mais longos e apresentam em seu discurso várias indagações a respeito do papel da família na escola, durante e depois do ERE. Sua relação com as famílias no período da manhã perpassam a família participativa, embora tenha indicativos da existência da família vítima nesse contexto também.

Retomando as reflexões iniciais de “qual seria o ofício de mãe/pai/responsável de aluno” (CANAAN, 2020), a partir desses excertos apresentados, surge uma complexa problemática: o que a escola significa para essas famílias em termos

⁸ Professora responsável pela turma no ano de 2022, quando as crianças já estavam no 3º ano/9.

culturais? Não seria uma forma diferente de compreender a cultura escolar? Que soluções seriam possíveis para a escola envolver a comunidade para despertar o sentimento de lugar e não de fronteira? Por sua vez, a professora Rosemeire, apresenta em seu relato o ano de 2020 como “fracasso total” e para descrever o resultado positivo, ao contrário de Nina, em 2021, conforme Quadro 3, resume com as seguintes palavras: *“Tudo, tudo que eu consegui com esses meninos”*.

O discurso da professora Rosemeire vai de encontro aos saberes mencionados por Tardif (2014) ao pontuar “[...] sempre fiz igual eu faço hoje, eu sempre tive a mesma rotina, a minha mesma organização”, pois embora se tenha a mesma rotina e organização, é válido refletir a partir dos saberes constituídos que a prática educativa se renova e inova a cada ano letivo e que ao longo dos anos, mudanças foram ocorrendo sem essa professora tomar ciência das alterações sofridas. No discurso da professora Ana Paula, é apresentada uma preocupação com a criança, com o que ela vivenciou, com ela no centro das reflexões desta professora. Seus apontamentos finais indicam as preocupações com a defasagem escolar que o período pandêmico resultou no processo de alfabetização e letramento de sua turma: “Quando a criança (...) se sente ameaçada, quando ela se sente amedrontada, quando ela se sente acuada, que era o caso que a gente estava vivenciando e realmente, ela não consegue evoluir”. Aproveita a ocasião para lembrar dos resultados obtidos pela professora Rosemeire, embora fique intrigada com o caminho percorrido até chegar aos resultados.

É... não sei, não sei como que a Rose conseguiu, ((repetindo baixinho: como ela conseguiu)). Mas, eu imagino que a quantidade de vezes que ela:... teve contato com as crianças foi muito maior do que a nossa (...) Eu imagino que (...) a quantidade de::... (...) dados móveis que a família dessas:... crianças conseguiram eram maiores que a nossa. (PROFESSORA ANA PAULA)

No entanto, ela tem clareza que o sucesso/fracasso depende de uma série de variáveis e condicionantes, conforme dados evidenciados por outros pesquisadores

como Canaan (2020), Bonal e Gonzalez (2020), Dias e Smolka (2021), Rocha (2022), Barros-Mendes *et al.* (2022) e Veloso *et al.* (2022):

Então, assim, depende de tanta::... alternativa. Não é alternativa, de tantas vertentes, de ... tantos fatores, que assim, não me assombra que as crianças não conseguiram evoluir, principalmente por causa da questão emocional que elas estavam passando também.
(PROFESSORA ANA PAULA)

Por fim, os saberes docentes de professoras alfabetizadoras impactam diretamente na forma de condução no relacionamento entre as famílias, por levar em consideração as fronteiras que podem ser estabelecidas logo nos primeiros anos de vida escolar da criança. Contudo, Tardif (2014, p.129) pontua que o saber-fazer do professor incide em reconhecer “[...] que os alunos são também seres sociais cujas características socioculturais despertam atitudes e julgamentos de valor nos professores” e, assim, vemos tal aplicabilidade na reflexão final da Professora Ana Paula ao afirmar: “[...] nós voltamos diferentes, eu não sou a mesma, eu não me reconheço naquela que eu era”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, afirmamos que se formaram fronteiras das/nas diferenças e(m) educações para aquelas famílias que não conseguiram, por diversos motivos, estabelecer o vínculo com a escola no período referido. A partir de contribuições do referencial teórico e de dados da pesquisa, concluiu-se que as políticas públicas municipais devem colocar em debate estratégias para fortalecer a relação família e escola, especialmente para aqueles que ficaram à margem da escola nesse biênio, e seguir buscando a recomposição da aprendizagem das crianças mais atingidas, tendo em vista que o protagonismo docente atuando diretamente na relação família-escola, neste período, ressignificou as práticas pedagógicas.

Os referenciais teóricos apresentados indicam a necessidade de discussões pontuais que possam investir no desenvolvimento do “ofício de pai de aluno”, pois o “[...] envolvimento dos pais na aprendizagem das crianças, praticado em algumas famílias juntamente com a frequência escolar, torna-se mais importante quando a escola é substituída por instrução em casa” (BONAL; GONZALEZ, 2020, p. 641⁹). Há que se considerar formas de desconstruir as fronteiras exacerbadas durante a pandemia na relação família-escola, como ocorreu com a professora Nina, levando em consideração a criança no centro desse processo como implicitamente pontuou Ana Paula, e obter relações de vínculos de sucesso reais que possam ser replicados para além de palavras utópicas.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWADSZNJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.
- BARROS-MENDES, Adelma *et al.* Alfabetização em tempos de pandemia no estado do Amapá: marcas do trabalho de alfabetizadoras, famílias e crianças. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19** [recurso eletrônico]: resultados de uma pesquisa em rede. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022. p. 352-374.
- BONAL, Xavier; GONZALEZ, Sheila. The impact of lockdown on the learning gap: Family and school divisions in times of crisis. **International Review of Education**, v. - 66, 635–655, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-020-09860-z>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- DIAS, Daniele Pampanini; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. *Revista Brasileira de Alfabetização*, São Paulo, n. 14, p. 228-244, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2021495>. Disponível em:

⁹ Tradução nossa: *Apart from school organization (sic) or distance learning strategies developed by teachers, parental engagement in children’s learning, practised in some families alongside school attendance, becomes more important when school is replaced by at-home instruction.*

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/495>. Acesso em: 10 abr. 2023.

EM REDE, Alfabetização. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 – Relatório técnico (parcial). *Revista Brasileira de Alfabetização*, São Paulo, v. 13, p. 185-201, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2020465>. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MARTINS, Heloísa Helena T. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27936/29708> Acesso em: 20 jun. 2022.

NETO, Viana Patrício Barbosa; COSTA, Maria da Conceição. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 2, p. 76–79, dez. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/110269/22199>
Acesso em: 24 nov. 2022

ROCHA, Priscila Kely da. **A relação família-escola e a infância em tempos de pandemia**. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho UNINOVE, São Paulo, 2022.

SILVA, Santuza Amorim da. **Leitura e Práticas de Formação Docente: o caso do Pró-Leitura**. 2007. 245f. Tese (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VELOSO, Geisa Magela *et al.* Ensino Remoto Emergencial em Minas Gerais: novas configurações na relação família-escola? *In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19* [recurso eletrônico]: resultados de uma pesquisa em rede. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022. p. 49-68.