

ALÉM DA SALA DE AULA: desafios e (im)possibilidades do ensino remoto

Robson Lima de Arruda¹
Robéria Nádia Araújo Nascimento²

Resumo: Enquanto lócus de vivências e sociabilidade, a escola é um espaço legítimo de produção de saberes e conhecimentos. No entanto, durante a pandemia da Covid-19, essas experiências foram interrompidas, demandando novos arranjos em outros espaços e de outras formas. Nessa direção, o presente estudo ouviu 48 entrevistados de seis cidades do Estado de Pernambuco e Paraíba sobre como se deu o processo de ruptura do ensino presencial para o ensino remoto. Trata-se de um estudo de natureza descritiva que mescla dados quantitativos e qualitativos, cujos resultados enfatizaram aspectos da (in)viabilidade do ensino remoto, considerando critérios da inclusão tecnológica, qualidade e eficiência dos processos e, além disso, destacou o papel da família nas novas mediações e interações de aprendizagem.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino Remoto. Relação Escola-Família. Tecnologias da Informação e Comunicação.

BEYOND THE CLASSROOM: challenges and (im)possibilities of remote teaching

Abstract: While locus of experiences and sociability, the school is a legitimate space for the production of knowledge. However, during the Covid-19 pandemic, these experiences were interrupted, demanding new arrangements and alternatives in other spaces and in other ways. In this sense, the present study heard 48 interviewees from six cities in the State of Pernambuco and Paraíba on how the process of break classroom teaching to remote teaching took place. This is a descriptive study that mixes quantitative and qualitative data, whose results emphasized aspects of the (un)feasibility of remote teaching, considering criteria for technological inclusion, quality and efficiency of the processes and, in addition, highlighted the role of the family in new mediations and learning interactions.

Keywords: Pandemic. Remote Teaching. School-Family Relationship. Information and Communication Technologies.

MÁS ALLÁ DEL AULA: desafíos e (im)posibilidades de la enseñanza remota

Resumen: Como lugar de experiencias y sociabilidad, la escuela es un espacio legítimo para la producción de conocimientos y saberes. Sin embargo, durante la pandemia de Covid-19, estas experiencias se interrumpieron, requiriendo nuevos arreglos y alternativas en otros espacios y de otras

¹ Mestre em Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Pedagogo (UEPB). Integrante dos Grupos de Pesquisa Comunicação, Cultura e Desenvolvimento (DECOM/UEPB) e Tecnologias, Culturas e Linguagens (TECLIN/UEPB). E-mail de contato: robsonlima13@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Associada da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/ Departamento de Comunicação Social). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB), vinculada à Linha de Pesquisa Ciências, Tecnologias e Formação Docente. E-mail de contato: rnadia@terra.com.br

formas. En este sentido, el presente estudio escuchó a 48 entrevistados de seis ciudades del estado de Pernambuco y Paraíba sobre cómo se llevó a cabo el proceso de rotura de la enseñanza en el aula a la enseñanza remota. Se trata de un estudio descriptivo que mezcla datos cuantitativos y cualitativos, cuyos resultados destacaron aspectos de la (in)viabilidad de la enseñanza a distancia, considerando criterios de inclusión tecnológica, calidad y eficiencia de los procesos y, además, destacó el papel de la familia en las nuevas mediaciones e interacciones de aprendizaje.

Palavras-clave: Pandemia. Enseñanza remota. Relación escuela-familia. Tecnologías de la información y la comunicación.

Introdução

A educação é um campo marcado pela simbologia das formalizações, das experiências pragmáticas e coletivas de aprendizados. No universo formal, as escolas são *locus* históricos nos quais os saberes circulam e se legitimam em espaços estruturais demarcados. Isto é, espaços de narrativas que determinam modos de ensinar e de aprender. Assim, as escolas, as instituições de ensino e as salas de aula possuem marcadores instituídos de pertencimento social que as situam como tal numa dada região geográfica, à medida que, nesses contextos, a perspectiva da construção de conhecimento visa materializar o progresso efetivo dos sujeitos a partir das estratégias de formação ali empreendidas.

Enquanto ambientes de produção de saberes, de sociabilidade e de reafirmação identitária, as escolas funcionam como nichos de ajuntamentos culturais, de trocas, de convívio solidário. O que acontece, então, quando, de um momento para o outro, a circulação dos sujeitos e a convivência nesses espaços são interrompidas? Quais os impactos de ensinar e aprender para além das salas de aula? Até que ponto o ensino remoto serve como alternativa nessas circunstâncias? Essa prática aproxima, oportuniza e renova os sentidos pedagógicos? Como as famílias participam desse processo? Tais inquietações motivam o presente texto que considera as alterações educacionais em vigor, motivadas pela pandemia da Covid-19, que tem colocado a população mundial diante de complexos desafios como redobrar o cuidado com a vida e a saúde em meio às sucessivas perdas humanas.

À medida que acompanhamos o desenrolar de uma doença que tem ceifado a vida de milhões de pessoas no mundo, observamos também a problemática econômica, que afeta países desiguais como o Brasil, trazendo consequências dramáticas na expansão da miséria e dos impactos no mundo do trabalho que transformam, sobremaneira, os modos coletivos de

sobrevivência (MELO & GONÇALVES, 2020). Em meio a esse imbróglio, a educação é afetada e as famílias são requisitadas a assumir, de modo mais sistemático e permanente, o papel de colaboradores no processo de escolarização uma vez que o espaço familiar se transformou em *locus* principal de vivência das experiências de ensino e aprendizagem, enquanto dura o distanciamento físico.

A discussão das consequências provocadas pelo vírus extrapola a finalidade desta abordagem que visa refletir sobre o ensino remoto e as mudanças que se interpõem ao fazer pedagógico em tempos de distanciamento físico. Nessa direção, o presente trabalho discorre sobre o processo de transição do ensino presencial para o ensino não presencial e investiga aspectos da relação entre família e escola em meio ao processo de incertezas e rupturas decorrentes do distanciamento físico. Trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva que mescla dados quantitativos e qualitativos (SOUZA & KERBAUY, 2017; MINAYO, 1994). Fundamenta-se em pressupostos teóricos baseados em autores como Perez (2019), Saviani e Galvão (2021), Morin (2002, 2014), Castells (2005), Mercado (1999), Gadotti (2000), Grossi et al. (2020), Soares (2020), entre outros. Ademais, a pesquisa aponta algumas limitações na relação escola e família, sobretudo no contexto pandêmico, à medida que também apresenta possibilidades de aprofundamentos e novos desdobramentos sobre o tema.

Na concepção aqui ressaltada, escola e família são agentes ativos intercambiados e capazes de estabelecer rotas de aprendizagem para além dos espaços da sala de aula. A esfera *on-line* torna-se, nesse caso, aberta às pluralidades intertextuais, aproximando mundo e contextos, ideias e sujeitos. Na instância da educação participativa em rede, o mundo virtual não é um paraíso, mas é percebido em suas múltiplas possibilidades de apreensão.

A pandemia da Covid-19 e seus efeitos sobre a educação

Logo que a pandemia da Covid-19 se espalhou pelo Brasil, as medidas de distanciamento físico foram adotadas, requisitando o fechamento de estabelecimentos comerciais, espaços de lazer e convivência, escolas, dentre outros. Nesse contexto, os governos estaduais tomaram a frente nas decisões de contingenciamento do contágio da doença, diante da falta de um posicionamento alinhado pelo Governo Federal. Uma dessas medidas foi o cancelamento das aulas presenciais em todas as escolas da rede pública e particular e como estratégia de continuação das atividades pedagógicas, a utilização ao ensino

remoto. Conforme orientação da Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, as disciplinas presenciais puderam ser substituídas por aulas que utilizem os meios e tecnologias de informação e comunicação, visando amenizar os prejuízos causados pela pandemia (BRASIL, 2020). Esta Portaria tem respaldo, inclusive, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 assegura que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 2017a, p. 23).

Antes, porém, é preciso destacar que há uma diferença entre o que se entende por educação à distância e ensino remoto. Como não é objetivo deste trabalho aprofundar tais conceitos, devemos apenas dizer que a educação à distância é definida por diversos autores como uma forma sistematizada e organizada de produção do conhecimento em que professores e estudantes estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, porém interligados pelo uso das tecnologias da informação e da comunicação (ALVES, 2011). Este entendimento está presente no Artigo 1º do Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017, que define a Educação à Distância como:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017b, s.p.).

Já o ensino remoto se tornou uma estratégia emergencial utilizada como alternativa à impossibilidade do ensino presencial diante do risco à contaminação pelo novo coronavírus. Trata-se de um conceito novo que não possuía, até pouco tempo, referências na literatura educacional. Desse modo, o ensino remoto emergencial não é considerado uma modalidade de ensino, embora possua características muito próximas da ideia de educação à distância como, por exemplo, a separação de espaço e tempo entre professores e alunos e a mediação pelas tecnologias.

Antes da pandemia, o acesso da população brasileira à internet alcançava a marca de 71% (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL [CGI.br], 2020). Contudo, o uso das

tecnologias da informação e comunicação na educação permanece escasso. Utilizado de modo esporádico ou superficial, as TIC ocupam lugar secundário na educacional brasileira, em decorrência de diversos fatores como a ausência de recursos, dificuldades no domínio das tecnologias, resistência às mudanças, falta de identificação com os objetivos, entre outros (MERCADO, 1999). Todavia, as tecnologias convergem potencialidades incomensuráveis diante da chamada sociedade do conhecimento e da informação (CASTELLS, 2005), o que demanda dos profissionais e instituições de ensino novos olhares e posturas. Ou seja, “a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar de conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações ‘úteis’ para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral” (GADOTTI, 2000, p. 8). Nessa perspectiva, cabe à escola transformar informação em conhecimento pertinente, ou seja, desenvolver a capacidade de situar as informações em seu contexto, possibilitando aos estudantes que tenham uma “cabeça bem-feita” em vez de uma “cabeça cheia” de informações apenas acumuladas e empilhadas (MORIN, 2014).

O grau de dificuldade com que o ensino remoto emergencial tem sido trabalhado durante a pandemia da Covid-19 é reflexo dessa sociedade que vive uma era informacional (CASTELLS, 2005), mas que não aprendeu a utilizar as ferramentas tecnológicas de que dispõe para produzir conhecimento. Em parte, a escola também é responsável por esse problema quando permanece alheia às constantes evoluções que ocorrem fora dos seus muros. Em outras palavras, fomos levados a implementar um formato de ensino para o qual não fomos preparados mas poderíamos, ao menos, ter alguma familiaridade. Não obstante, em muitas realidades, o que ocorreu no ensino remoto emergencial pode ser caracterizado como o mero aprofundamento das metodologias convencionais já utilizadas “e não um aproveitamento da tecnologia para desenvolver técnicas mais atrativas e estimulantes de aprendizagem” (SOARES, 2020, p. 8).

As implicações da pandemia na educação escolar não deixam dúvidas de que será preciso repensar o novo ensino presencial sob o enfoque das TIC. Nessa direção, destacamos o aparelho celular como o mais acessível e principal instrumento de conexão em rede, fato que deverá colocá-lo no centro das discussões sobre educação e tecnologias no pós-pandemia (AUTOR SUPRESSÃO).

Dados do CGI.br revelaram que o celular foi o dispositivo utilizado para acessar internet por 99% da população em 2019. Nas classes DE, o uso exclusivo deste dispositivo para ter acesso à internet chegou a 85% (CGI.br, 2020). No ensino remoto não foi diferente. O aparelho celular foi utilizado por 37% dos usuários de internet para acompanhar as aulas. Nas classes DE esse número atingiu 54%. Estes dados apontam para a urgência de uma educação que inclua as tecnologias disponíveis e acessíveis, de modo gradativo e permanente até que alunos, professores e familiares estejam adaptados a essa nova realidade.

Complexidades e assimetrias familiares no ensino remoto

Se considerarmos que a escola é, para muitos estudantes, o único espaço de acesso ao saber sistematizado, devemos concordar que, diante de contextos dramáticos como o que vivenciamos na pandemia, não se pode abdicar da presença da escola, mesmo remotamente, sobretudo para os mais vulneráveis. Nesse cenário, uma atmosfera de incertezas foi provocada frente às impossibilidades de retorno ao ensino presencial, exigindo das famílias outro tipo de postura enquanto esteio de uma rede de organização que passou a requisitá-los como protagonistas no processo educativo.

Com o ensino remoto, a rotina dos professores, alunos e familiares foi completamente alterada. As residências se transformaram em escolas, os familiares assumiram papel de colaboradores do ensino e as tecnologias passaram a abrigar algumas formalidades da escola. Para as famílias em que a ausência das tecnologias é uma realidade, as dificuldades se acentuam ainda mais, provocando não apenas rupturas e transformações, mas prejuízos que podem impactar decisivamente no desenvolvimento futuro desses estudantes. Nessa perspectiva, Saviani e Galvão (2021) afirmam que para que o ensino remoto funcionasse como substituto transitório, excepcional e temporário do ensino presencial, seria necessário atender alguns pré-requisitos:

O acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); o acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. (SAVIANI & GALVÃO, 2021, p. 38).

Não obstante, o ensino remoto tem sido realizado sob o esforço indeliberado da maioria das famílias, dos professores, alunos e demais profissionais da educação, a fim de que os filhos/estudantes possam continuar os estudos, mesmo diante da exaustão causada pelas circunstâncias do confinamento e do distanciamento físico, demandando atenção, cuidados e acompanhamento das atividades em meio à realização de outros afazeres domésticos e pessoais que disputam espaço e tempo com o ensino remoto.

A participação dos familiares no ensino remoto não se resume apenas em oferecer os dispositivos de acesso à internet ou aos recursos impressos. Mais que isso, foi preciso acompanhar de perto a realização das atividades propostas, principalmente diante da falta de maturidade e autonomia das crianças (GROSSI, et al., 2020). Além disso, acrescente-se o fato de que a pandemia impôs uma esfera de vulnerabilidade emocional perante a ameaça do vírus, as perdas e/ou limitações financeiras e sociais decorrentes das medidas de contingenciamento econômico e dos protocolos sanitários. Nesses termos, coube à escola uma aproximação efetiva com as famílias já que, por referência histórica, estilo de vida ou desconhecimento de direitos, muitos familiares não se sentem autorizados ou aptos a iniciar essa relação da forma adequada. Desse modo, o diálogo entre as ambas as partes é fundamental para que cada uma compreenda:

quais são os interesses comuns e as contribuições e atribuições de cada uma e, assim, possam construir um ambiente favorável aos filhos/estudantes. Se uma família manifesta dificuldade em acompanhar e apoiar a vida escolar, a situação só se resolvera com apoio adequado, e não há instituição melhor do que a escola para fazer isso. (PEREZ, 2019, p. 99).

A conjuntura pandêmica abre possibilidades para pensar o contexto familiar dos estudantes numa perspectiva complexa em que o todo é visto como um tecido composto pelas partes e estas, por sua vez, são contextualizadas para que adquiram sentido (MORIN, 2002). Nesta direção, ao passar de um ensino presencial para não presencial, a escola e os professores se voltaram para o contexto das famílias se apropriando das limitações e (im)possibilidades que possuem em relação ao ensino remoto, a fim de mitigar as assimetrias que reforçam a desigualdade e outras formas de injustiça evidenciadas na pandemia.

Percurso metodológico

Nestes tempos de distanciamento físico, em que a escola deixou de ser, temporariamente, o principal *locus* onde o ensino formal acontece, buscamos compreender de que modo se deu o processo de transição do ensino presencial para não presencial, logo que foi declarada a situação de pandemia no Brasil (MELO & GONÇALVES, 2020). Nessa direção, entrevistamos 48 pais, mães e/ou responsáveis de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, pertencentes aos municípios de Alcântil, Santa Cecília e Umbuzeiro, no Estado da Paraíba e Casinhas, Santa Maria do Cambucá e Vertente do Lério, no Estado de Pernambuco. Algumas dessas cidades fazem divisa e possuem, inclusive, características sociodemográficas aproximadas.

A presente pesquisa é de natureza descritiva e configura-se como um estudo de levantamento, cuja função consiste na “solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados” (GIL, 2008, p. 55). Por meio deste tipo de abordagem é possível conhecimento direto da realidade com economia e rapidez, bem como obter dados agrupados que possibilitam riqueza na análise (GERHARDT & SILVEIRA, 2009; GIL, 2008).

O contato com os participantes se deu entre os dias 31 de março e 03 de abril de 2020, através de ligação telefônica comum ou via aplicativo *WhatsApp*. Este tipo de abordagem foi utilizado em função da impossibilidade da pesquisa presencial, devido às medidas sanitárias e, além disso, conforme destaca Flick (2013), facilita o alcance de resultados, diminui custos e tempo e suprime as restrições espaciais. Os contatos foram conseguidos por intermédio de professores e gestores escolares das referidas localidades, considerando o critério de conveniência em face da aproximação do pesquisador com alguns profissionais destas localidades (FRAGOSO et al., 2011). Os entrevistados responderam a um questionário semiestruturado, via ligação telefônica, com cinco perguntas fechadas e uma aberta. A escolha por este tipo de instrumento justifica-se pela possibilidade de levantar características peculiares e singulares dos sujeitos que fornecem as informações (TRIVIÑOS, 1987).

As informações dos participantes foram anotadas pelos pesquisadores e a análise dos dados foi feita através de uma abordagem quanti-qualitativa que oferece possibilidades de

comparação e contrastes simultâneos entre dados qualitativos e quantitativos, cujos resultados contribuem mutuamente para a análise (SOUZA & KERBAUY, 2017). Nesse sentido, “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 1994, p. 22). Ademais, para a análise da questão aberta, utilizamos o critério de categorização, cujo principal objetivo é “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 1977, p. 119).

Vale ressaltar que a presente pesquisa não propõe nenhum tipo de generalização e tampouco esgota as possibilidades de análise sobre as circunstâncias do cenário pesquisado. Não obstante, ela cumpre seu objetivo ao ilustrar e problematizar o contexto de transição do ensino presencial para não presencial, decorrente das rupturas e incertezas provocadas pela pandemia da Covid-19.

Resultados da pesquisa

Os Estados de Pernambuco e Paraíba haviam decretado o fechamento temporário das aulas presenciais nos dias 17 e 18 de março de 2020, respectivamente. Em face disso, no contexto das entrevistas, os municípios ainda estavam se organizando para continuar as aulas remotamente. Nesse sentido, para entender esse cenário de incertezas e rupturas, quisemos saber sobre os seguintes aspectos:

- a) A existência, ou não, de uma rotina de atividades escolares para os alunos no período de distanciamento físico;
- b) O envio, ou não, de atividades por parte dos professores e/ou da escola para serem realizadas neste período de distanciamento físico;
- c) A existência, ou não, por parte da escola e/ou dos professores, de contato virtual para orientação ou sugestão de realização de atividades;
- d) A disponibilidade, ou não, de pais, mães, responsáveis ou outros familiares no auxílio às atividades remotas;
- e) A existência, ou não, de recursos tecnológicos como computadores, celulares e *tablets* e do acesso à internet por parte dos estudantes;

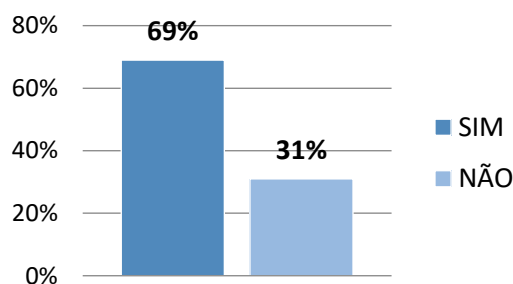
Por fim, uma última questão aberta pela qual quisemos evidenciar aspectos da individualidade e subjetividade dos participantes de modo a nos aproximar “da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória” (MINAYO, 1994, p.15). Nesta direção, perguntamos:

f) Quais as principais dificuldades encontradas pelos pais, mães ou responsáveis para manter os estudos dos filhos durante o período de distanciamento físico.

Tão logo as aulas foram suspensas, houve uma ruptura nos modos convencionais de ensino, ou seja, uma série de alterações na rotina pedagógica. Nessa perspectiva, rotina é algo que começa desde o momento em que os estudantes saem de casa e compreende um conjunto de atividades pensadas para atingir determinados objetivos pedagógicos, com tempo e horários pré-definidos a fim de construir uma cultura própria da escola, evitando cenários de improvisações e indicando coerência entre as intenções formativas e os meios para alcançá-los (ZABALA, 1998). Elas representam importantes marcadores para o desenvolvimento de habilidades atitudinais e socioemocionais, necessárias à convivência nos diversos espaços sociais.

Na complexidade das relações que se dão nos lares de cada família, o estabelecimento de rotinas nem sempre ocorre. Todavia, com o ensino remoto, as casas se tornaram alternativas aos espaços escolares e os familiares foram requisitados como suporte indispensável e necessário para a continuação dos estudos. Nesse contexto, ao perguntar sobre a existência de uma rotina organizada para a realização de estudos e atividades ofertadas pela escola ou pelos próprios familiares, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 1 – Existe uma rotina de atividades escolares durante este período de distanciamento físico?

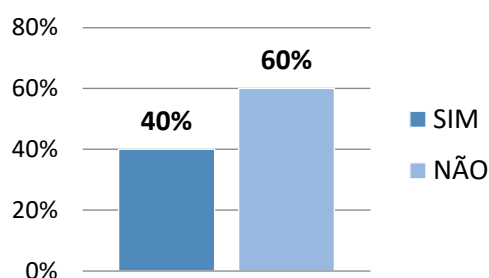


Fonte: Elaborado pelos autores.

Nos espaços formais de aprendizagem, as crianças aprendem que existe horário para tudo que se realiza: entrada, intervalo e saída, horário das disciplinas, tempo para estudar, brincar, produzir, escrever, ler, etc. A falta deste marcador pedagógico ou a sua flexibilização descomedida pode impactar negativamente na formação e na aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, é requisitado da família que trabalhe, ainda mais, a organização e os limites do tempo, colaborando para que se forme uma personalidade responsável, livre, autônoma e consciente (CURY, 2017; FREIRE, 2018).

No cenário de ambivalências que a pandemia nos colocou, sobretudo no início do distanciamento físico, a maioria dos familiares dependia e esperava por uma orientação dos professores e/ou escolas sobre o que fazer em relação aos estudos dos filhos. Em algumas realidades, esse contato não ocorreu logo em seguida ao cancelamento das aulas presenciais. É o que confirmamos na segunda questão aplicada na pesquisa.

Gráfico 2 – A escola ou os professores enviaram atividades para serem desenvolvidas durante o distanciamento físico?



Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme já dissemos, o contexto desta pesquisa é de duas semanas, aproximadamente, após o fechamento temporário das escolas, fato que justifica as incertezas em relação ao que fazer diante da situação pandêmica. Nesse sentido, “cabe a nós analisarmos o que nos foi posto, de forma provisória e aproximativa” (MINAYO, 1994, p.79).

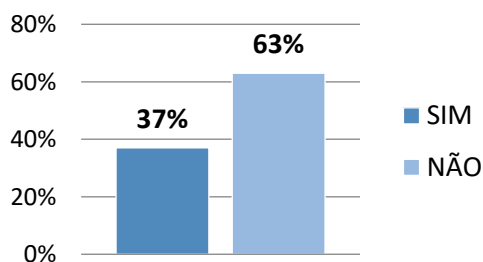
De acordo com os resultados, 60% dos familiares afirmaram que não tinham recebido nenhuma atividade dos professores e escolas. Alguns desses participantes disseram que elaboraram, “por conta própria”, atividades para serem desenvolvidas com os filhos enquanto a “situação não se resolvia”. Ocorre que a adoção de medidas para conter a contaminação da Covid-19 e, ao mesmo tempo, para possibilitar a continuidade dos estudos foi tomada de

modo praticamente individualizado pelos Estados e Municípios, devido à falta de uma orientação ou posicionamento, planejamento e sistematização do Governo Federal (Autor, supressão). Diante disso, cada localidade foi organizando estratégias de ensino remoto, o que demandou esforços na reformulação de conceitos e práticas de ensino e na gestão pedagógica e administrativa das escolas.

Outro aspecto que a pandemia trouxe à tona refere-se ao tipo de contato estabelecido entre escola e família. Neste caso, as práticas que viabilizam a relação entre estas duas importantes instituições ocorriam, geralmente, e em muitos casos, apenas, nas reuniões de pais e mestres, limitadas a encontros esporádicos realizados ao final de cada bimestre ou a eventos em datas comemorativas específicas. Deve-se reconhecer os esforços que, sobretudo nos últimos anos, vem sendo feitos para aproximar ainda mais as famílias da escola, mas, alguns desses esforços têm consistido em dinamizar ou incrementar as já conhecidas reuniões, dando-lhes apenas uma cara nova. Com isso, urge pensar sobre o hiato que ainda existe entre família e escola em termos de aprendizagem e não apenas sobre questões comportamentais e avaliativas dos estudantes.

Com a pandemia, escolas e famílias se viram forçadas a estreitar seus laços, independente de como ambos se relacionavam e se percebiam, uns aos outros. Na maioria dos casos, essa aproximação foi mediada pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC. No entanto, a pesquisa mostrou que este tipo de contato precisou ser criado, considerando que entre muitos familiares e algumas escolas sequer havia contato por telefone ou aplicativos de mensagem.

Gráfico 3 – Existe contato virtual da escola (telefone ou redes sociais) utilizado para orientar ou sugerir atividades?

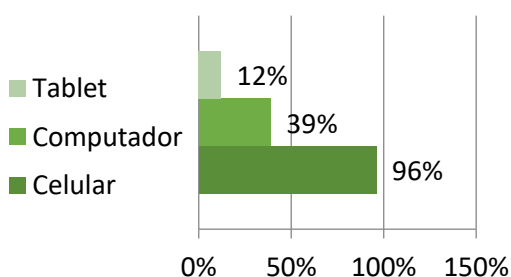


Fonte: Elaborado pelos autores.

Duas semanas após o distanciamento físico, 63% dos familiares afirmaram que ainda não havia tido nenhum tipo de contato por telefone ou por aplicativo de mensagem para mediar a continuidade dos estudos. Nestes casos, o que está em jogo não é apenas a falta do aparelho celular, do acesso à internet ou dificuldades adaptativas com as tecnologias, mas uma clara secundarização desses instrumentos na comunicação permanente entre família e escola com objetivos pedagógicos. Isto ficou ainda mais evidente em alguns depoimentos em que os familiares afirmaram que existem grupos de *WhatsApp* da escola mas que, até a data da entrevista, ainda não tinham sido utilizados para mediar nenhum tipo de atividade. Por outro lado, 31% já estavam utilizando as tecnologias com o propósito de manter a presença, mesmo na distância.

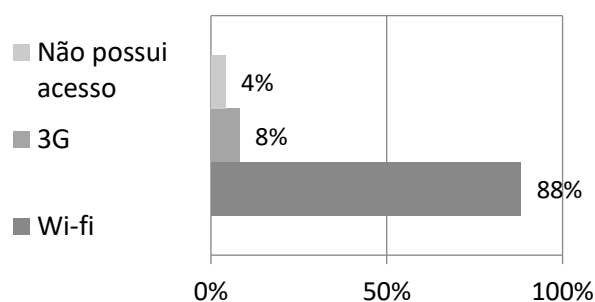
As TIC e a internet se tornaram itens essenciais para que crianças e jovens não deixassem de acessar o conhecimento sistemático e mantivessem o vínculo com seus professores e colegas. Nesse sentido, quisemos saber sobre a existência de aparelhos tecnológicos e o tipo de acesso à internet nas famílias entrevistadas, aspectos apresentados nos gráficos 4 e 5:

Gráfico 4 – Aparelho tecnológico utilizado para acessar internet.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Gráfico 5 – Tipo de acesso (ou não) à internet.



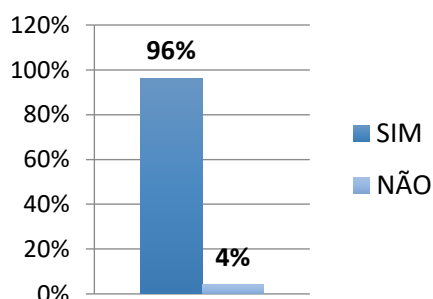
Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme podemos notar, o acesso à internet pelo celular é uma realidade para a maioria das famílias, não só pelos resultados desta pesquisa, mas pelo que revelam outros estudos existentes (CGI.br, 2020). No caso em tela, foi possível constatar a existência destes recursos, inclusive, em algumas localidades onde sequer o sinal telefônico existe, fato comprovado por participantes que nos atenderam por *WhatsApp* mas não respondiam à ligação telefônica comum, devido à falta de sinal das operadoras de telefonia.

Em nossa pesquisa, o aparelho celular liderou com ampla vantagem a lista dos recursos tecnológicos disponíveis para comunicação *on-line* (96%) e a rede *wi-fi* é utilizada pela grande maioria que acessa internet (88%). Este é o novo retrato de uma sociedade em rede que socializa, se organiza, informa, comunica e produz conhecimento numa era de ampla disseminação de informação (CASTELLS, 1999). Contudo, é preciso ressaltar que esses recursos sozinhos não garantem acesso ao conhecimento (MERCADO, 1999). Desse modo, se faz necessário problematizar o uso das TIC para o ensino, não apenas no contexto da pandemia, em que os familiares foram requisitados a cumprir de forma mais assídua o seu papel de incentivadores e apoiadores nos estudos dos filhos, mas de modo amplo, sobretudo na forma como a escola e os professores se apropriam desses recursos para transformar informação em conhecimento (MORIN, 2014).

A propósito do tipo de suporte que as famílias possuem em relação aos estudos de seus filhos, perguntamos sobre a existência de pessoas que pudessem apoiar e orientar as atividades remotas. O resultado apresenta-se no gráfico seguinte:

Gráfico 6 – Na família, há alguém que pode orientar as atividades enviadas pela escola ou, na ausência delas, organizar outras?



Fonte: os autores.

A participação da família no ensino remoto é essencial, de modo que fica impraticável a continuação dos estudos sem esse apoio em casa. Na prática, podemos distinguir dois aspectos fundamentais da relação familiar com a educação dos filhos: a garantia do acesso e permanência na escola e o incentivo e apoio aos estudos. O primeiro refere-se à garantia de um direito previsto no Art. 205 da Constituição Federal que assegura a educação como “dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). O segundo faz parte de um conjunto de atitudes necessárias para garantir o direito à educação e refere-se às condições humanas e materiais atreladas ao contexto familiar e social dos estudantes. Todavia, na complexidade de cada família este aspecto encontra limites e impossibilidades. Ou seja, nem todas as famílias possuem os requisitos necessários para incentivar, apoiar e oferecer suporte adequado ao bom aprendizado. Nesse sentido, as condições do acesso ao ensino remoto se diluem nas assimetrias sociais, provocando distâncias ainda maiores entre os estudantes e a aprendizagem, sobretudo nas classes sociais mais vulneráveis.

A participação das famílias no ensino remoto é um tema que precisa ser aprofundado em uma pesquisa qualitativa sobre a recepção das aulas remotas pelos familiares e as estratégias que eles utilizaram para mediar o processo. Na nossa abordagem, quisemos saber sobre a existência, ou não, de pessoas da família para apoiar e colaborar com as atividades propostas e o resultado mostra que a maioria das crianças e jovens dispõe desse suporte. Outrossim, a pesquisa ilustra uma realidade específica mas que parece não destoar das demais, considerando que o distanciamento físico não deixou outra alternativa a não ser o envolvimento direto e permanente das famílias nas atividades de ensino remoto.

A última pergunta realizada no questionário foi aberta e pretendia saber quais dificuldades foram encontradas para manter, em casa, a continuidade dos estudos durante o período de distanciamento físico. Após análise das respostas dividimo-nas em sete categorias, conforme a seguir:

A primeira delas diz respeito ao fato de os familiares **não saberem ensinar ou o que ensinar**: 18 observações foram pontuadas neste sentido, sendo 8 justificadas pela baixa ou insuficiente escolaridade e 14 disseram conseguir ajudar, mas não sabiam o que ensinar. Sobre este último aspecto, os entrevistados afirmaram que não sabiam quais conteúdos escolher, no caso de eles próprios organizarem atividades enquanto a escola não entrava em contato.

O segundo aspecto, por ordem de pontuação dos tópicos, refere-se aos que afirmaram **não haver problemas nem dificuldades na realização de atividades** durante o período de distanciamento físico. Foram 14 observações pontuadas e entre as alegações estão a existência de tempo livre, a facilidade do acesso à internet e, em alguns casos, até a formação pedagógica que alguns familiares afirmam possuir. O contexto em que a pesquisa foi realizada era o início da pandemia e das medidas restritivas, logo, muitos familiares estavam mais disponíveis em função do isolamento ou distanciamento físico. Este cenário, porém, deve ter sofrido alteração devido ao retorno de muitos pais à rotina de trabalho.

A **falta de recursos** como livros, acesso à internet e impressoras ocupa a terceira posição nos pontos colocados pelos entrevistados. Para 10 participantes, a falta dos livros didáticos, que segundo alguns deles haviam ficado na escola, é o maior empecilho para a realização das atividades em casa, seguido da falta de acesso à internet que, inclusive, foi apontada também como um “problema” já que causaria dispersão dos filhos durante o acesso às atividades. Não à toa, muitos familiares têm preferido as atividades impressas.

A quarta categoria pontuada refere-se à **dificuldade de manter uma rotina de estudos com autoridade e disciplina**: 8 entrevistados disseram que os filhos não querem estudar, não estão interessados e não respeitam os pais, mães ou outros familiares na hora da realização de atividades. Também com 8 pontuações, uma das maiores dificuldades consideradas foi a **falta de comunicação com os professores e a escola** para envio e orientação de atividades. À época, muitos se diziam “perdidos” no processo. A **falta de tempo** teve 7 pontuações, e apareceu no depoimento de pais, mães e/ou responsáveis que permaneceram trabalhando, seja fora ou dentro de casa, e também em casos de mães que alegaram ter filhos pequenos ou recém-nascidos, ou que tinham mais de dois filhos em idade escolar semelhante.

Por fim, 4 entrevistados apontaram o **distanciamento social** dos filhos como o maior empecilho para o ensino remoto. Eles afirmaram que as crianças reclamam e sentem a falta dos colegas da escola e, por isso, não têm muito interesse e paciência na realização de atividades, principalmente por não serem trabalhadas de forma presencial pelos professores.

Os registros chamam a atenção para a necessidade de estarmos atentos, de forma mais específica, aos contextos e situações singulares das famílias para que as partilhas e

experiências familiares aconteçam sob supervisão pedagógica, se convertendo em práticas educativas. Nesse viés, consideramos pertinente uma aproximação sistemática entre os profissionais da educação e as comunidades escolares para análise dos níveis de aprendizado, incluindo-se estratégias de avaliação das atividades propostas condizentes às novas circunstâncias. Torna-se oportuno, portanto, estabelecer diálogos com os grupos envolvidos sobre os entraves e limitações inerentes ao ensino remoto, a fim de oferecer o melhor possível em um cenário de tantas limitações e impossibilidades cujas demandas de ressignificação sobre as questões do ensino e da aprendizagem são urgentes e necessárias.

Considerações finais

A pesquisa enfatizou aspectos da (in)viabilidade do ensino remoto emergencial quando foram considerados critérios de inclusão tecnológica, qualidade e eficiência dos processos. À vista disso, a situação imposta pelo distanciamento físico nos convida a pensar sobre as complexas questões educacionais acerca das dificuldades de acesso à internet e aos recursos tecnológicos e pedagógicos necessários à continuação dos estudos em casa, às limitações da participação familiar no processo de acompanhamento pedagógico dos filhos, fatores geralmente decorrentes das assimetrias socioeconômicas presentes, sobretudo, nas camadas mais populares da sociedade. Ainda que o estudo seja um recorte diante do complexo contexto educacional do país, é preciso considerar que os aspectos abordados neste trabalho ilustram uma realidade presente em cenários socioeconômicos parecidos.

A pandemia potencializou o lugar da família na educação dos filhos, principalmente do ponto de vista do acompanhamento pedagógico. No entanto, é preciso ressaltar que casa não é escola e familiares não são profissionais do ensino e isso reafirma o lugar da escola e dos professores como essenciais no processo de garantia do acesso ao conhecimento sistematizado. De modo excepcional, escola e família foram requisitadas a uma parceria que compreende novos esforços e estratégias no sentido de amenizar os impactos da pandemia na escolarização e na aprendizagem. Nesse sentido, as mediações da comunicação e as interações tecnológicas sugerem diferentes racionalidades para aprendizagens que utilizem a tecnologia como pressuposto de possibilidades de autonomia.

Em tese, o distanciamento físico, provocado pela pandemia da Covid-19 nos convoca

a reconhecer que professores não são as únicas fontes de informação e de conhecimento e que as escolas não são os únicos espaços onde a aprendizagem ocorre. Com isso, as tecnologias se mostram uma alternativa coexistente à educação presencial e às famílias cabe o reconhecimento de que não se pode desvincular a escola e o ensino sistematizado da esfera familiar e social. Nesses termos, urge reconhecer que as experiências do momento atual não prescindem de vinculação com os contextos transversais das culturas e dos fluxos de disseminação e circulação de conteúdos, nos quais se inserem as redes de comunicação virtual e as suas potencialidades, como também as diferenças abissais que distinguem e segregam os indivíduos de nosso país.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucinéia. Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RAABED)**, n.7, v.10, p.83-92, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.17143/rbaad.v10i0.235> Acesso: 06 fev. 2020.

BARDIN. Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 03 fev. 2020.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas. 2017a. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1_ed.pdf Acesso: 07 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 9.057 de 25 de maio de 2017**. (Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Presidência da República. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm Acesso: 04 fev. 2020.

BRASIL. **Portaria n. 343 de 17 de março de 2020**. (Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19). 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso: 03 fev. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação, economia, sociedade e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede: do conhecimento à política. Em M. Castells & G. Cardoso (Orgs.). **A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política.** (pp. 17-30). 2005. Imprensa Nacional. Disponível em: https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf Acesso: 07 fev. 2020.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET DO BRASIL [CGI.br]. (2020). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2019.** Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2019/> Acesso: 06 fev 2020.

CURY, Augusto. **20 regras de ouro para educar filhos e alunos: como formar mentes brilhantes na era da ansiedade.** São Paulo: Planeta, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Penso, 2013.

FRAGOSO, S.; RECUERO R.; AMARAL A. **Métodos de pesquisa para internet.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.2, p. 3-11, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf> Acesso: 05 fev. 2020.

GERHARDT, T.; SILVEIRA. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso: 02 fev. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. DE S. M.; FONSECA, R. G. P. Impacto da pandemia do Covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 150-170, 16 dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.53672> Acesso: 05 fev. 2020.

VIANNA DE MELO, C.; DE OLIVEIRA GONÇALVES, B. Narrativas “a contrapelo” de crianças camponesas em meio à pandemia da Covid-19. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 26, p. e33977, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33977>. Acesso: 03 fev. 2020.

MERCADO, Luís Paulo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias.** Maceió: EDUFAL, 1999.

MINAYO, Maria Cecília (org.). (1994). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.**

Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

PEREZ, Tereza (Org.). **Diálogo escola-família: parceria para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens.** São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: https://comunidadeeducativa.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Dia%CC%81logo_site.pdf Acesso: 03 fev. 2020.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Caroloina. (2021). Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade (ANDES)**, ano XXXI, n. 67, p.36-49, 2020. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf. Acesso: 01 fev. 2020.

SOARES, Sália Bona V. (2020). Coronavírus e a modernização conservadora da educação. Em SOARES, Sália Bona et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil.** (pp. 5-14). Brasil: Terra Sem Amos, 2020. Disponível em: <https://terrasemamos.files.wordpress.com/2020/05/coronavc3adrus-educac3a7c3a3o-e-luta-de-classes-no-brasil-2.pdf> Acesso: 04 fev. 2020.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação & Filosofia, [S. l.]**, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44> Acesso: 02 fev. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Submissão em: 02/03/2022.

Aceito em: 21/09/2022.

Citações e referências conforme normas da:

