

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DO MEIO RURAL E URBANO
SOBRE AS RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA NA PANDEMIA:
DILEMAS DOS TEMPOS LÍQUIDOS**

MAGALI MARIA JOHANN

**MARINGÁ
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DO MEIO RURAL E URBANO SOBRE AS
RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA NA PANDEMIA: DILEMAS DOS TEMPOS
LÍQUIDOS**

Tese apresentada por Magali Maria Johann, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula.

MARINGÁ
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

J65n Johann, Magali Maria
Narrativas de professoras do meio rural e urbano sobre as relações família e escola na pandemia : dilemas dos tempos líquidos / Magali Maria Johann. - Maringá, 2024.
184 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Narrativas de professoras. 2. Família e escola. 3. Escola rural - Guarapuava (PR). 4. Escola urbana - Guarapuava (PR). 5. Pandemia por COVID-19. I. Paula, Ercília Maria Angeli Teixeira de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.1

MAGALI MARIA JOHANN

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DO MEIO RURAL E URBANO SOBRE AS
RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA NA PANDEMIA: DILEMAS DOS TEMPOS
LÍQUIDOS**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
(Orientadora) – UEM

Prof. Dr^a Eliandra Cardoso dos Santos – UEM

Prof. Dr^a Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais – UEM

Prof. Dr^a Francieli Clara Peloso – UTFPR Campus Pato Branco

Prof. Dr^o Rodrigo dos Santos – UNEMAT Campus Cáceres

Maringá, 4 de abril de 2024.

A dedicação deste trabalho se dá, primeiramente, ao privilégio de habitar nesta terra e passar pelos ciclos do nascer, crescer, desenvolver-se e fazer escolhas na vida. Uma dessas escolhas foi me tornar educadora, e espero que minha formação contribua minimamente com o mundo e com os seres que ele integra. Dedico esse trabalho aos meus familiares, ao meu companheiro de vida, aos (às) amigos (as), às participantes da investigação e a cada um/a que, direta ou indiretamente, participaram desse processo de reflexão e escrita da tese. De modo especial, à existência de uma Universidade pública, gratuita e de qualidade. Carinhosamente, quero dedicar a finalização desta produção à minha primeira orientadora da tese, Dra. Geiva Carolina Calsa, e à orientadora atual do trabalho de tese, Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, que se dispuseram a me conduzir e a me ensinar sobre os conhecimentos que essa formação exige. Minha gratidão! E a você, leitor ou leitora, que irá me acompanhar nas linhas e entrelinhas destas páginas: desejo que a curiosidade te alcance, principalmente na busca dos saberes que dão sentido à nossa existência pessoal, profissional e social no mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um gesto que carrega consigo uma série de sentimentos, sendo um deles a gratidão. Embora não seja algo simples, é profundamente significativo e simbólico. Para chegar ao momento presente, houve um caminho anterior e um motivo. A esse percurso antecedente, que merece meu agradecimento, eu chamo de família: vovó Ancila (*in memorian*), pai Benjamim, mãe Ivanete, irmã Magalei e sobrinho Marco Antônio. Eles têm sido meus companheiros de vida. Agradeço ao Eduardo, que é o parceiro da jornada da existência, e à sua família. Também aos amigos e amigas do Grupo de Estudos Educação Social em Saúde (GEPESS) e a coordenadora do grupo Professora Doutora Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula pela acolhida, leituras, discussões e sugestões profícuas para a finalização da investigação. Agradeço as escolas que aceitaram participar desse momento, pela disponibilidade e participação das professoras na pesquisa do meu doutoramento. Aos meus amigos e amigas pessoais, as colegas de trabalho do Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) em que atuo, pelas palavras de encorajamento, pelos mimos e presença durante a caminhada e defesa do trabalho. Agradeço a todas as outras influências que me levaram a refletir e construir essa tese, especialmente a quem fez a releitura e correção ortográfica e de formatação deste texto.

Desejo expressar minha gratidão e reconhecimento a este momento, a este documento, à universidade pública e à orientadora do início da caminhada do doutorado, Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa, e, atualmente, à orientação da Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. A elas, meu carinho, admiração, e principalmente meu agradecimento por aceitar caminhar lado a lado na investigação, pela dedicação incansável e pelo olhar cuidadoso, crítico e acadêmico das orientações empreendidas nesse trabalho. Quero enaltecer o conhecimento, a generosidade e a competência profissional das orientações para lapidar e melhorar o trabalho.

Minha gratidão se estende aos professores, colegas, grupos de estudos e pesquisas do doutorado e, com o coração repleto de carinho, quero enaltecer à banca de qualificação e defesa, que me auxiliaram a enfatizar o valor da pesquisa científica na comunidade acadêmica, familiar, escolar e popular. Espero que os resultados obtidos e analisados ao longo dessa jornada possam se tornar um caminho viável ou uma pista para refletirmos criticamente sobre a educação, a escola e as relações humanas presentes nas vivências sociais contemporâneas.

Fui encorajada por Fernando Pessoa (1972) a persistir na minha caminhada, pois, segundo ele, “tudo vale a pena quando a alma não é pequena”, e Paulo Freire consolou e alimentou a minha constante busca, porque “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Freire, 1997, p. 79). Mesmo diante dos dias de cansaço, desânimo, doenças, vivências negativas, mudanças de cidade e emprego, perda da minha avó Ancila Erthal Johann, que sempre foi e será meu ponto de referência como ser humano, e todas as dificuldades diversas que enfrentei na construção deste trabalho, conseguimos chegar a este momento de defesa da pesquisa. Sou grata por isso!

“A redescoberta pandêmica do medo de morrer é uma oportunidade preciosa, talvez a última, para despertarmos da armadilha evolutiva em que estamos metidos. Mantido o rumo atual, o futuro é impossível e os sonhos estão mortos. Por isso mesmo há que ressuscitá-los. Precisamos reaprender a sonhar” (Ribeiro, 2022, p. 22).

JOHANN, Magali Maria. **NARRATIVAS DE PROFESSORAS DO MEIO RURAL E URBANO SOBRE AS RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA NA PANDEMIA: DILEMAS DOS TEMPOS LÍQUIDOS**. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Maringá, 2024.

RESUMO

Bauman destacava que vivemos em tempos líquidos, no qual a natureza é fluida e instável na sociedade contemporânea. Alguns dos aspectos desse conceito são a liquidez, a solidez e a ambiguidade dos discursos, teorias e práticas da vida social (Bauman, 1999b, 2000a, 2007, 2008a, 2010b, 2011a, 2013b, 2021). A pandemia global da COVID-19 trouxe uma experiência social sem precedentes às relações humanas, destacando a necessidade do distanciamento social para evitar contaminações da doença e reflexões sobre a importância dos contatos pessoais nas relações humanas tanto na educação, família e escola. A tese da investigação é de que os tempos líquidos vividos na/pela sociedade contemporânea afetaram as condições e características das relações entre família e escola de modo profundo, sejam elas em ambiente urbano e no campo, e que, a experiência do isolamento social produzido pela Pandemia da COVID-19, potencializou este processo. Desse modo, o estudo objetivou identificar a relação entre família e escola a partir das narrativas das professoras de uma escola do meio urbano e de uma escola do meio rural da cidade de Guarapuava, no Paraná, que atuaram durante a pandemia do COVID-19 na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esta investigação teve caráter qualitativo (Lara; Molina, 2011). O tipo de pesquisa foi o estudo de narrativas (Sousa; Cabral, 2015; Ribeiro; Ávila, 2013). Teoricamente, apresenta-se o estado do conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014) e autores que discutem a modernidade líquida, educação, o ensino escolar do meio rural e urbano, e as organizações familiares na modernidade líquida. A análise de conteúdo, com base em Bardin (1977), explorou o conteúdo das narrativas das entrevistas semiabertas e apresentou 3 categorias das narrativas: 1. Narrativas das trajetórias de vida das professoras do meio rural e urbano; 2. Narrativas das motivações da escolha profissional docente e a docência na pandemia da COVID-19; 3. Narrativas sobre a relação família e escola na pandemia da COVID-19. Os resultados revelaram que foram vários os desafios enfrentados pelas professoras nas escolas urbana e rural durante a pandemia, destacando a influência dos tempos líquidos da sociedade contemporânea em sua história de vida pessoal e profissional que afetaram de modo significativo as relações familiares e escolares. As conclusões ressaltaram a importância de aprofundar a investigação e buscar maneiras de compreender os dilemas e desafios gerados pelas particularidades da modernidade líquida a fim de possibilitar a humanização das relações sociais da educação, família, escola e sociedade. Esta tese teve sua vinculação a linha de pesquisa ensino, aprendizagem e formação de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (UEM, Maringá, PR); bem como ao grupo de estudos Educação Social em Saúde (GEPESS – PPE/UEM).

Palavras-chave: Narrativas de professoras; Relação família e escola; Pandemia; Modernidade líquida; Escola rural; Escola urbana.

JOHANN, Magali Maria. **NARRATIVES OF RURAL AND URBAN TEACHERS ON FAMILY AND SCHOOL RELATIONS DURING THE COVID-19 PANDEMIC: DILEMMAS OF LIQUID TIMES.** 188 p. Thesis (Doctorate in education) – State University of Maringá. Supervisor: (Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula.). Maringá, 2024.

ABSTRACT

Bauman emphasized that we live in liquid times, in which nature is fluid and unstable in contemporary society. Some of the aspects of this concept are the liquidity, solidity and ambiguity of discourses, theories and practices of social life (BAUMAN, 1999b, 2000, 2007, 2008a, 2010c, 2011, 2013b, 2021a). The global COVID-19 pandemic has brought an unprecedented social experience to human relations, highlighting the need for social distancing to avoid contamination by the disease and reflections on the importance of personal contacts in human relations in education, family and school. The thesis of the research is that the liquid times experienced in contemporary society have profoundly affected the conditions and characteristics of family and school relationships, whether in urban or rural environments, and that the experience of social isolation caused by the COVID-19 pandemic has enhanced this process. Thus, the study aimed to identify the relationship between family and school based on the narratives of teachers from an urban school and a rural school in the city of Guarapuava, Paraná, which operated during the COVID-19 pandemic in Early Childhood Education and in the Early Years of Elementary School. This research was qualitative in nature (LARA AND MOLINA, 2011). The type of research was the study of narratives (SOUSA AND CABRAL, 2015; RIBEIRO AND AVILA, 2013). Theoretically, the state of knowledge (MOROSINI AND FERNANDES, 2014) and authors who discuss liquid modernity, education, rural and urban school teaching, and family organizations in liquid modernity are presented. The content analysis, based on Bardin (1977), explored the content of the narratives of the semi-open interviews and presented 3 categories of narratives: 1. Narratives of the life trajectories of rural and urban teachers; 2. Narratives of the motivations for the professional choice of teacher and teaching in the COVID 19 pandemic; 3. Narratives about the family and school relationship in the COVID 19 pandemic. The results revealed that there were several challenges faced by teachers in urban and rural schools during the pandemic, highlighting the influence of the liquid times of contemporary society on their personal and professional life history, which significantly affected family and school relationships. The conclusions emphasize the importance of deepening the investigation and looking for ways to understand the dilemmas and challenges generated by the particularities of liquid modernity in order to enable the humanization of social relations in education, family, school and society. This thesis was linked to the teaching, learning and teacher training line of research of the Postgraduate Program in Education (UEM, Maringá, PR); as well as to the Social Education in Health study group (Educação Social em Saúde - GEPESS - PPE/UEM).

Key words: Teacher narratives; Family-school relationship; Covid-19 pandemic; Liquid modernity; Rural school; Urban school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores utilizados para realizar a busca nos bancos de dados	22
Quadro 2 – Teses selecionadas da pesquisa nos bancos de dados.....	25
Quadro 3 – Dissertações selecionadas da pesquisa nos bancos de dados.....	25
Quadro 4 – Artigos científicos selecionados da pesquisa nos bancos de dados	26
Quadro 5 – Trabalhos de Conclusão de Curso selecionados da pesquisa nos bancos de dados	28
Quadro 6 – Trabalhos selecionados para o Estado do Conhecimento e seus respectivos bancos de dados.....	31
Quadro 7 – Eixos temáticos provenientes das pesquisas selecionadas para o Estado do conhecimento e relacionadas ao objeto de estudo: relação família e escola	34
Quadro 8 – Nome fictício, instituição educativa, idade e situação civil das participantes	113
Quadro 9 – Renda familiar das participantes	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
BFTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEG	Fundação Educacional de Guarapuava
FEP	Faculdade de Educação e Psicologia
FIOCRUZ	Fundação Osvaldo Cruz
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRONERA	Política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEMEC	Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Guarapuava
Sesc	Serviço Social do Comércio
SRAG	Síndrome Respiratória Aguda Grava
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA VINCULADA À TEMÁTICA “RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA”	21
3 A MODERNIDADE LÍQUIDA DA COVID-19 E O IMPACTO NAS RELAÇÕES HUMANAS: TEMPO DE INCERTEZAS E AMBIVALÊNCIAS MODERNAS	44
3.1 Fundamentos teóricos da modernidade líquida e as relações humanas e sociais	44
3.2 Pandemia da Covid-19 e o contexto do isolamento social	56
4 EDUCAÇÃO E/OU EDUCAÇÃO? OS DIVERSOS SABERES, O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E A ESCOLARIZAÇÃO EM CENA	62
5 AS ORGANIZAÇÕES FAMILIARES NA MODERNIDADE LÍQUIDA	78
6 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	92
6.1 Abordagem científica da pesquisa	93
6.2 A organização ética do trabalho	95
6.3 O campo empírico da investigação: informações gerais sobre o município, instituições educativas e o perfil das participantes da pesquisa.....	96
6.4 Escolha das instituições escolares.....	106
6.5 Caracterização da escola do meio rural	107
6.6 Caracterização da escola do meio urbano	110
6.7 Perfil das participantes da pesquisa	111
6.8 O tipo de pesquisa	115
6.9 Os instrumentos da recolha de dados	117
6.10 Descrição dos instrumentos de pesquisa: o questionário com perguntas abertas e fechadas sobre o perfil das participantes, Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), seleção e interpretação de imagens e entrevistas	118
6.11 Os procedimentos para a análise dos dados	119
7 RESULTADOS E DISCUSSÕES INERENTES AO TEMA INVESTIGADO	121
7.1 Narrativas das trajetórias de vida e histórico escolar pessoal das professoras do meio rural e urbano	122
7.2 Narrativas das motivações da escolha profissional docente e a docência na pandemia da Covid-19	127
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	149

REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES	164
Apêndice A – Questionário de perfil dos respondentes.....	164
Apêndice B – TALP – associação livre de palavras	165
Apêndice C – Narrativas incompletas	166
Apêndice D – Seleção e interpretação de imagens.....	167
Apêndice E – Roteiro da entrevista	168
ANEXOS	169
Anexo A – Carta de aprovação do Comitê de Ética	169
Anexo B – Termos de Consentimento Informado.....	173

1 INTRODUÇÃO

Todo começo de uma caminhada acadêmica ou de uma escrita científica ocorre o desafio de transformar pensamentos em palavras, organizar ideias e argumentos de forma clara e coerente. No entanto, essa tarefa não se encerra após a primeira escrita. Marques (2006) afirma que escrever e reescrever é necessário, pois esse ato pressupõe uma tarefa que nunca é conclusa, nem para quem escreve e muito menos para quem lê. A escrita é um processo contínuo de construção e reconstrução de ideias, um diálogo entre autor e leitor.

Assim, escrever e reescrever são atividades interdependentes e essenciais para a produção de um texto acadêmico de qualidade. O processo de escrita nunca é conclusa, pois sempre há espaço para aprimoramento e aperfeiçoamento. Para tanto, é necessário paciência, dedicação e disposição para rever e refazer o próprio trabalho, buscando sempre a melhoria contínua da escrita. Gostaria que este trabalho de tese pudesse despertar nos leitores o interesse em buscar mais conhecimento, estimulando a curiosidade e a vontade constante de aprender mais.

A experiência como professora da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2010 a 2016, em uma instituição pública e em uma instituição privada em Pinhalzinho, município do estado de Santa Catarina (SC), cidade natal e de residência nesse período, suscitaram em mim diversas dúvidas sobre a relação entre a família e a escola, a educação, as práticas pedagógicas, o ensino e aprendizagem nesses dois contextos. Por isso, entre o ano de 2016 a 2018 trilhei a caminhada do mestrado na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), município de Chapecó, em Santa Catarina. No mestrado, desenvolvi pesquisa sobre as representações sociais de mães de uma escola pública municipal e de uma escola privada para entender quais eram as representações sociais¹ delas sobre a relação entre família e escola no processo educativo das crianças (Johann, 2018), sob a orientação da Professora Doutora Ariane Franco Lopes da Silva.

Os resultados revelaram semelhanças entre os dois grupos das participantes a respeito da ideia positiva sobre a importância da relação entre família e escola, e apresentaram algumas divergências, no que concerne ao pensamento sobre a

¹ O conceito de representações sociais, segundo Johann (2018) são idealizadas por Serge Moscovici (1978) e visam explicar como o conhecimento comum sobre objetos sociais influencia o comportamento, as atitudes e os julgamentos das pessoas.

questão da aprendizagem e o comportamento das crianças no contexto escolar. Concluída a etapa de pesquisa do mestrado, algumas questões suscitaram o desejo pela continuidade dos estudos: quais as representações da relação entre família e escola para mães e professoras de outras escolas, como por exemplo, escolas urbanas e do campo, escolas indígenas e quilombolas? Quais seriam essas mesmas representações de mães e professoras sobre a relação entre família e escola em outros municípios ou estados brasileiros?

Dada essas indagações, ingressei no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, no estado do Paraná, no ano de 2020, trouxe a possibilidade de, num primeiro momento, realizar a investigação sobre as representações sociais de professoras sobre a relação família e escola com a Professora Dra. Geiva Carolina Calsa. Mas, no decorrer da caminhada de estudos, ocorreu a finalização da caminhada profissional da docente no ano de 2021 e a Professora Ercília Maria Teixeira Angeli de Paula me acolheu carinhosamente em 2022, assumindo a condução da orientação do trabalho até a sua finalização. Com a vivência da situação de isolamento social da COVID-19, optamos por investigar, a partir desse cenário, as narrativas² de professoras de uma escola do meio rural e de uma escola do meio urbano municipal sobre a relação família e escola na perspectiva da moderna líquida, pautada principalmente pelo sociólogo Zygmunt Bauman (1925-2017)³.

A pandemia da COVID-19 e suas intercorrências, em virtude do isolamento social, afetaram a organização social como um todo, pois esse vírus, de alta transmissão e risco, levou as pessoas a experienciarem acontecimentos sociais diferenciados, nos quais era necessário tomar cuidados extremos, principalmente no que diz respeito à restrição de contato físico. Quando a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2020a) emitiu o comunicado oficial de contágio comunitário e letal do vírus, algumas medidas emergenciais foram adotadas, como a quarentena (quarenta dias de confinamento social) e posteriormente o isolamento social, que foi o

² As narrativas, de acordo com Ribeiro e Ávila (2013) consistem em formações discursivas que auxiliam na produção de significados em contextos culturais diversos. Através delas, os indivíduos atribuem sentido aos fatos e acontecimentos narrados, (re)significando-os. Seguindo a mesma linha de pensamento, Sousa e Cabral (2015) destacam que a narrativa é uma parte essencial da história da humanidade e, portanto, deve ser analisada levando em consideração os contextos sociais, econômicos, políticos, históricos e educativos. É comum ouvir que os seres humanos são, por natureza, “contadores e narradores de histórias”.

³ Data de nascimento e morte de Zygmunt Bauman.

recolhimento das pessoas em suas casas, evitando sua exposição ou circulação social fora do ambiente familiar. Desse modo, estudar a relação família e escola nesse momento citado torna-se importante, pois essas duas instituições sociais foram afetadas e ambas (famílias e escolas), tiveram que se transformar rapidamente, para uma nova configuração onde poderiam se relacionar somente a distância de forma *online* para dar continuidade aos estudos e trabalhos remotamente.

As pesquisas científicas naquele momento de início do vírus da COVID-19 auxiliaram a sociedade a orientar-se e conduzir-se aos cuidados necessários para evitar contaminações, mortes e internações. Nitahara (2020) noticiou no *site* Agência Brasil que as universidades estaduais e federais brasileiras participavam de uma pesquisa internacional sobre a efetividade do uso de máscaras para minimizar a disseminação do vírus, orientando assim a população sobre tal benefício a partir de uma perspectiva científica. Além disso, no site da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Ewald e Costa (2020) noticiaram que o conhecimento científico e as parcerias entre a Universidade e outra instituição estavam possibilitando a fabricação de álcool em gel para distribuição nos estabelecimentos de saúde. Portanto, a ciência e os estudos científicos desempenharam um papel fundamental durante o isolamento social da COVID-19 e contribuíram para a compreensão da doença, orientaram as ações de controle e prevenção e possibilitaram o desenvolvimento de vacinas, tratamentos e cuidados para a proteção sanitária das pessoas.

As instituições educativas públicas, privadas e sociais tiveram de adaptar sua forma de conduzir sua rotina e trabalho. Sendo assim, os estabelecimentos de ensino básico, da Educação Infantil ao Ensino Médio e também as universidades, tiveram de fechar as suas portas e suspender as aulas presenciais. Souto (2021) veiculou a notícia de que o número de crianças e adolescentes sem acesso à educação no Brasil no ano de 2020 aumentou drasticamente. A autora trouxe os dados a partir da pesquisa sobre os impactos da pandemia que o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) realizou em conjunto com outros órgãos ligados à questão educacional brasileira. Dentre os resultados apresentados, afirmou-se que o fechamento das escolas e a suspensão das aulas presenciais, ligados à falta de condições de acesso ao ensino remoto por parte dos estudantes, agravaram o número de crianças e adolescentes sem acesso à educação, trazendo sérios prejuízos ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Por outro lado, Oliveira (2021) comenta na notícia veiculada no El País que as escolhas feitas pelos adultos em favor das crianças no ano de 2020 em relação à educação na pandemia foram extremamente negativas. Entre as argumentações sobre tal crítica, está a incapacidade de discutir e aligeirar formas de organizar o retorno às aulas presenciais e não somente discutir se devia ou não retornar, ficando assim atrás de muitos países que tiveram uma reclusão mais curta e um retorno mais breve, com todos os cuidados necessários, oferecendo às crianças o acesso à educação.

Durante o percurso do doutorado, os estudos acadêmicos sobre a temática em questão mostraram a relevância de realizar pesquisas comprometidas em garantir informações cientificamente seguras para orientar a população no enfrentamento da pandemia e do isolamento social. Ainda, percebe-se que estudar a relação família e escola nessa “nova realidade” permeada pelo ensino remoto emergencial, pela comunicação/participação virtual e pela restrição social, torna-se uma ferramenta eficaz para detectar os desafios e delineamentos que essa relação exige tanto dos professores/as quanto das famílias.

Para conhecer as narrativas sobre a relação família e escola no contexto do isolamento da COVID-19 numa perspectiva de modernidade líquida, optamos, neste trabalho de tese, por realizar um estudo teórico e empírico, no qual foi necessário iniciar com a busca em banco de dados científicos para identificar as pesquisas em andamento durante a elaboração da tese. Foi igualmente crucial visualizar as lacunas científicas nas investigações existentes, garantindo assim a fundamentação necessária para a realização do estudo.

A busca supracitada se constitui ao que se denomina de Estado do Conhecimento (Morosini; Fernandez, 2014). Essa metodologia permite conhecer a realidade científica do tema a ser investigado no trabalho de tese pela busca em banco de dados. As autoras afirmam que o conhecimento é incalculável e que essa metodologia de pesquisa permite desenvolver com mais profundidade o percurso da investigação a ser empreendida.

A construção do Estado do Conhecimento ocorre pela identificação, registro e categorização dos trabalhos encontrados na busca. Com isso, permite-se perscrutar o que há de novo no percurso investigativo dos temas de pesquisa (Morosini; Fernandes, 2014). Portanto, o estado do conhecimento visa investigar as possibilidades que se movimentam na área da pesquisa científica sobre a temática, a

problemática e os objetivos da tese em construção. Ou seja, percebe-se de forma mais nítida como a temática vem sendo pesquisada e produzida ou não produzida, na academia e na produção científica brasileira.

O Estado do conhecimento construído neste trabalho trouxe um resultado de 33 trabalhos, sendo 1 tese, 6 dissertações, 15 artigos científicos e 11 trabalhos de conclusão de curso. Dentre o número total de textos selecionados, somente 1 investigação (Santos *et al.*, 2023) versou sobre a relação família e escola em um contexto de ensino no meio rural. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, etnográfica e estatística sobre a relação da família e escola brasileira. O trabalho abordou os desafios da relação família e escola para o aprendizado a partir do aspecto social e participativo. Não se especifica a escola, mas traz-se experiências da vida dos autores no contexto de ensino rural e traz-se números estatísticos sobre a educação rural.

Desse modo, afirma-se dentre os resultados dos trabalhos lidos, que a área rural é rica em cultura e diversidade e neste contexto a relação família e escola precisa ser melhorada para de forma conjunta ocorrer a interação entre as duas instituições. É preciso incentivar ainda a participação e amizade entre família e escola. Por isso a originalidade desta tese. O estudo de uma escola no meio rural e urbano na pandemia, não para comparar, mas entender as estratégias diferentes nas relações entre essas escolas, professoras e famílias nesses contextos. Ainda, destaca-se que o nosso estudo sobre a relação da família e escola, por meio de narrativas de professoras ocorreu em meio a nova experiência social mundial da pandemia do COVID-19.

Esse trabalho de tese se fundamenta em uma perspectiva qualitativa que se constitui num método de pesquisa que visa entender e interpretar os fenômenos sociais com base em dados não numéricos, como entrevistas, observações e análises de texto. Mas, segundo Lara e Molina (2011), a pesquisa qualitativa não despreza o uso de dados quantitativos que servem de suporte para refletir e interpretar os dados a serem analisados.

O total de participantes da investigação foram 13 professoras (10 professoras de uma escola municipal localizada no perímetro urbano de Guarapuava, PR e 3 professoras de uma escola do campo municipal, localizada no perímetro rural de Guarapuava, PR). Foram variados os recursos instrumentais (questionário, entrevista) de recolha de dados para compor o estudo. Utilizamos inicialmente um questionário⁴

⁴ O questionário apresentado neste momento, encontra-se no apêndice desta tese.

no *Google Forms* que foi enviado de forma *online* pelo recurso do *WhatsApp* do celular da pesquisadora para o *WhatsApp* do celular das participantes da pesquisa. Depois de ter em mãos os dados dos questionários das participantes, o próximo passo metodológico de recolha de dados foi o convite para as professoras participarem de um encontro *online/remoto* mediado pela plataforma do *Google Meet* com uma entrevista⁵ semiestruturada. A entrevista semiestruturada baseou-se em Skakink Júnior (2011) que a definiu como sendo composta de questões abertas e fechadas no intuito de possibilitar abertura e liberdade de fala para as participantes, sem fugir da temática da investigação e de questionamentos abertos e fechados para se conformar à estrutura dessa proposta.

Na entrevista houve a apresentação da pesquisadora para as docentes (13 professoras) e a mesma convidou as participantes para se apresentar e falar sobre sua vida pessoal, trabalho ou de algum fato que fosse interessante nas suas vivências familiares, escolares e a escolha de sua profissão. Em seguida, deu início a uma conversa direcionada para a discussão do tema do encontro de pesquisa “relação família e escola”, abordando as questões às quais as participantes haviam respondido no questionário anterior à entrevista. Durante a entrevista, questionou-as sobre a motivação que levou as professoras a escolherem determinadas palavras ou respostas para as perguntas.

O uso das narrativas se dá, segundo Ribeiro e Ávila (2013, p. 73), por poderem “ser entendidas como formações discursivas através das quais os significados vão sendo produzidos nos diversos contextos culturais. Através delas, os sujeitos vão dando sentido aos fatos e aos acontecimentos narrados, (re)significando-os. [...]”.

Também nos apoiamos em Sousa e Cabral (2015, p. 150) que defendem que

A narrativa faz parte da história da humanidade e, portanto, deve ser estudada dentro dos seus contextos sociais, econômicos, políticos, históricos e educativos. É comum ouvir através de narrativas diversas que os seres humanos são, por natureza, contadores, narradores de história [...].

Por conseguinte, a partir dessas narrativas docentes é que fizemos a análise de dados denominada: análise de conteúdo, fundamentada na perspectiva de Bardin (1977). Segundo a autora, a análise de conteúdo é

⁵ O roteiro da entrevista mencionada, encontra-se no apêndice desta tese.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (Bardin, 1977, p. 21).

A análise de conteúdo apresenta etapas para consolidar o trabalho analítico. As três fases basilares são: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. O detalhamento de cada etapa será posto na seção metodológica deste trabalho. Seguindo esses passos, iremos apresentar os resultados da pesquisa.

A metodologia do trabalho foi eficiente, pois conseguimos recolher, ler e analisar o material, apoiando-nos no referencial teórico e no percurso metodológico que desenhamos. Desse modo, a pesquisa que ora se apresenta **intitula-se** “Narrativas de professoras do meio rural e urbano sobre as relações família e escola na pandemia: dilemas dos tempos líquidos”.

A problemática da investigação girou em torno da pergunta: quais são as narrativas das professoras de uma escola do meio rural e de uma escola do meio urbano sobre a relação da família e escola no contexto do isolamento social da pandemia da COVID-19?

O objetivo geral da tese foi identificar a(s) relação(ões) entre família e escola a partir das narrativas das professoras de uma escola do meio urbano e de uma escola do meio rural da cidade de Guarapuava no Paraná, que atuaram durante a pandemia do COVID-19 na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por conseguinte, foram 5 os **objetivos específicos** do trabalho:

1. Apresentar a revisão de literatura sobre estudos da relação família e escola na pandemia da COVID-19;
2. Discutir as características do contexto líquido da modernidade, o isolamento social da pandemia da COVID-19 e as relações da família e escola;
3. Investigar a educação e as configurações da escola do meio urbano e da escola do meio rural;
4. Identificar as características que compõem as formas de organização familiares contemporâneas; e
5. Analisar as narrativas das professoras de uma escola do meio rural e de uma escola do meio urbano sobre a relação família e escola e a docência durante o isolamento social da pandemia da COVID-19.

A tese do trabalho é de que os tempos líquidos vividos na/pela sociedade contemporânea afetam as condições e características das relações entre família e escola de modo profundo, sejam elas em ambiente urbano e no campo, e que, a experiência do isolamento social provocado pela Pandemia da COVID-19, potencializou este processo.

Desse modo, a organização estrutural desta tese **apresenta na primeira seção** a Introdução que contém a justificativo pessoal, social, educacional e acadêmica da investigação. Nessa parte, intencionamos demonstrar a caminhada pessoal e a contextualização do objeto de estudo e sua relevância acadêmica.

A segunda seção expõe o Estado do Conhecimento das pesquisas sobre as relações escola família no período da pandemia de 2020 a 2023.

A terceira seção desenvolve a fundamentação teórica das discussões que envolvem a modernidade líquida, a situação da pandemia da COVID-19, A relação família e escola, a educação e as instituições do meio rural e urbano e as diferentes organizações familiares contemporâneas. O levantamento bibliográfico se pauta na perspectiva de Bauman (1999b, 2000a, 2007, 2008a, 2010b, 2011a, 2013b, 2021) Freire (1986,1993, 2010,2021,2023,1997), Brandão (2007), Nóvoa (2017, 2019, 2022), Peloso (2015), Prado (1981), Romanelli, Nogueira e Zago (2013), Ribeiro (2022), Bittencourt (2020) dentre outros.

Na quarta seção, anuncia-se a metodologia do estudo na qual detalha-se o percurso metodológico da investigação, contando com a abordagem investigativa, a constituição do universo da pesquisa, os instrumentos para a coleta de dados e a análise dos dados.

Na quinta seção, descreve-se a análise dos dados a partir do material construído teoricamente e dos dados obtidos no espaço empírico da investigação.

Na sexta seção, discorre-se sobre algumas considerações da investigação e, posteriormente, apresenta-se as referências e apêndices do trabalho.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA VINCULADA À TEMÁTICA “RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA”

O estado do conhecimento, ou a busca bibliográfica e sua organização, refere-se à compreensão atual sobre um determinado tema ou área de estudo. Essa atividade indica como se encontra a pesquisa e os avanços científicos sobre um assunto específico. O estado do conhecimento é determinado pela quantidade e qualidade das pesquisas realizadas, e é caracterizado pela demarcação de um tempo delimitado em que a pesquisa ocorreu. Organiza, faz a identificação e a categorização das investigações, bem como dos métodos e técnicas utilizadas, as teorias desenvolvidas e as descobertas alcançadas até o momento. A constituição do estado do conhecimento é dinâmica e está sempre em constante evolução, à medida que novas descobertas são feitas e a compreensão sobre o tema se aprofunda (Morosini; Fernandez, 2014).

É importante destacar que o estado do conhecimento é essencial para evitar a duplicação de pesquisas e para identificar lacunas que ainda precisam ser preenchidas. A pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental para a organização do estado do conhecimento, pois é por meio dela que se busca por estudos e artigos já publicados sobre o tema, tanto em livros como em revistas científicas. Essa busca é realizada em bases de dados e repositórios digitais, utilizando palavras-chave e filtros para obter resultados relevantes. A partir dos estudos encontrados, é feita uma leitura crítica, identificando as contribuições de cada pesquisa, suas limitações e possíveis controvérsias. Em resumo, o estado do conhecimento é o ponto de partida para qualquer pesquisa, fornecendo um panorama sobre o tema estudado e indicando as direções futuras que devem ser exploradas.

Na sequência, o Quadro 1 fornece uma descrição detalhada dos termos utilizados na pesquisa do banco de dados para a criação do estado do conhecimento. Vale ressaltar que houve a necessidade de limitar o período de pesquisa, que vai de 2020 a 2023. Essa escolha foi feita levando em consideração o contexto da pandemia da COVID-19.

Quadro 1 – Descritores utilizados para realizar a busca nos bancos de dados⁶

1.	Professores, relação família e escola, COVID-19
2.	Professores, relação família e escola, modernidade líquida
3.	Professores, relação família e escola, pandemia
4.	Escola do/no campo, relação família e escola, COVID-19
5.	Escola do/no campo, relação família e escola, modernidade líquida
6.	Escola do/no campo, relação família e escola, pandemia
7.	Escola rural, relação família e escola, COVID-19
8.	Escola rural, relação família e escola, modernidade líquida
9.	Escola rural, relação família e escola, pandemia
10.	Escola urbana, relação família e escola, COVID-19
11.	Escola urbana, relação família e escola, modernidade líquida
12.	Escola urbana, relação família e escola, pandemia
13.	Educação Infantil, relação família e escola, COVID-19
14.	Educação Infantil, relação família e escola, modernidade líquida
15.	Educação infantil, relação família e escola, pandemia
16.	Anos Iniciais, relação família e escola, COVID-19
17.	Anos iniciais, relação família e escola, modernidade líquida
18.	Anos iniciais, relação família e escola, pandemia

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A utilização do termo “relação da família e escola” nos descritores da busca no banco de dados apoia-se nos estudos de Borges (2022), que traz um esclarecimento científico sobre o uso dos termos “família e escola”, “escola e família” e “relação da família e escola”. Borges (2022) especifica que essas 3 formas de abordar a temática se concentram em duas áreas de estudo: 1. Sociologia da Educação e 2. História da Educação. A Sociologia da Educação aborda o termo “família e escola” e a História da Educação utiliza o termo “escola e família”.

Em relação ao terceiro termo, “relação da família e escola”, Borges (2022) esclarece, a partir dos estudos da pesquisadora Maria Alice Nogueira (1998), que as produções sobre “família e escola” assumem novas abordagens teóricas a partir de 1980. Borges (2022) destaca que o termo “família e escola” foi comumente usado com destaque na Sociologia da Educação, mas a forma de tratar esse fenômeno se modificou a partir da década de 1980. Ou seja, a Sociologia da Educação tece um processo de orientação, trazendo um novo referencial, que vai além da clássica “sociologia da escolarização”. Houve a construção de uma nova sociologia das escolaridades. A partir dessa nova proposição, dá-se ênfase às relações estabelecidas no interior do grupo familiar e na forma como ela se relaciona com o

⁶ Capes, BDTD, Scielo e Google acadêmico.

meio social; “dessa maneira, as dinâmicas familiares são entendidas como mediadoras da posição desse grupo na estratificação social e as relações com a escolaridade dos filhos” (Borges, 2022, p. 26).

Borges (2022, p. 26) ajuda a compreender que ocorre o surgimento de um novo objeto de pesquisa, que é o termo “relação família e escola”, como resultado de um deslocamento do olhar sociológico das “macroestruturas” para as “microestruturas”, ensejando “pequenas unidades de análise”. Nesse acontecimento, Borges (2022, p. 26) destaca que houve uma aproximação da sociologia da educação para com a sociologia da família, gerando outro campo teórico, denominado “sociologia das relações família e escola”. No Brasil, segundo a autora supracitada, existe uma vasta produção da “sociologia da relação família e escola”, principalmente na perspectiva da sociologia da educação, a partir dos estudos de Maria Alice Nogueira e dos pesquisadores associados ao uso do termo em questão.

Apoiando-se nessa colocação de Borges (2022), considera-se que esta tese se encaixa na abordagem sociológica da relação família e escola, principalmente por abordar uma perspectiva sociológica baumaniana no contexto social do isolamento da pandemia COVID-19, embasando-se no conceito cunhado por Bauman (2007) de modernidade líquida.

Posteriormente ao entendimento do uso do termo “relação da família e escola”, foram inseridos os descritores apresentados no Quadro 1, colocando-os de forma separada em cada um dos bancos de dados na seguinte sequência: 1. *Google* acadêmico, 2. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 3. *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e 4. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Destaca-se que essa pesquisa de trabalhos foi feita tanto no começo do doutorado (2020 e 2021) quanto na metade do ano de 2022 e final do ano de 2023. O número bruto de produções foi elevado, principalmente na segunda pesquisa (o *Google* acadêmico informou que eram 20 mil trabalhos relacionados a pesquisa acadêmica), e muitas produções se repetiam nas buscas realizadas nos quatro bancos de dados.

Diante do resultado bruto das produções nos respectivos *sites*, foram descartados os trabalhos que se repetiam nos bancos de dados, fazendo a escolha somente uma vez. Em seguida, foi realizada a leitura do título e do resumo das investigações a partir dos critérios de inclusão (trabalhos conectados ao tema relação família e escola na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental) e

dos critérios de exclusão (trabalhos que não estiveram conectados à relação família e escola na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental). A partir da finalização do levantamento dos trabalhos, foi realizada a leitura integral de cada investigação e, a partir disso, apresenta-se, a seguir, os quadros dos trabalhos que compõem o estado do conhecimento da tese (Quadro 2, 3, 4 e 5).

Quadro 2 – Teses selecionadas da pesquisa nos bancos de dados⁷

	Autores Ano de publicação	Título	Especificação do trabalho	Instituição da publicação do trabalho	Banco de dados
1.	Soraya Sousa Gomes Teles Silva (2022)	Psicologia crítica e processos participativos na escola: o lugar da família	Tese – Doutorado em Psicologia	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	BDTD

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Quadro 3 – Dissertações selecionadas da pesquisa nos bancos de dados⁸

	Autores Ano de publicação	Título	Especificação do trabalho	Instituição da publicação do trabalho	Banco de dados
1.	Adriana Sanches Sisto Lima (2021)	Consultoria colaborativa escolar na Educação Infantil: desafio da parceria escola-família durante a COVID-19	Dissertação – Mestrado em Psicologia	Universidade Federal da Grande Dourados	BDTD
2.	Deborah Bem Borges (2022)	Família e escola: uma análise crítica acerca de como essas duas instituições se relacionam na contemporaneidade	Dissertação – Mestrado em Educação	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	BDTD
3.	Priscila Kely da Rocha (2022)	A relação família-escola e a infância em tempos de pandemia	Dissertação – Mestrado em Gestão e Práticas Educação	Universidade Nove de Julho	<i>Google acadêmico</i>
4.	Elaine Cristina Caetano de Souza Rios (2022)	Colaboração família-escola na pandemia COVID-19: alfabeto móvel imantado como apoio à criança com deficiência física	Dissertação – Mestrado em Docência para a Educação Básica	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	BDTD
	Autores Ano de publicação	Título	Especificação do trabalho	Instituição da publicação do trabalho	Banco de dados
5.	Caroline de Souza Araújo (2023)	Relação escola-família: os desafios contemporâneos nos anos iniciais do	Dissertação – Mestrado em	Universidade Estadual Paulista	<i>Google acadêmico</i>

⁷ Capes, BDTD, *Scielo* e *Google acadêmico*.

⁸ *Idem*.

		Ensino Fundamental em tempos de pandemia (COVID-19)	Educação Escolar		
6.	Luciane Nunes Paronetti (2023)	A relação de mediação entre família e escola na creche em tempos de pandemia	Dissertação – Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais	Universidade Nove de Julho	CAPES

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 4 – Artigos científicos selecionados da pesquisa nos bancos de dados⁹

	Autores Ano de publicação	Título	Especificação do trabalho	Instituição da publicação do trabalho	Banco de dados
1.	Edna Martins (2020)	Famílias e escola em tempos de pandemia: faces das desigualdades educacionais em postagens do Facebook	Artigo científico	Interfaces Científicas, Aracaju, v. 8, n.3, p. 627- 643	Google acadêmico
2.	Mayara Alves de Castro <i>et al.</i> (2021)	Educação infantil e pandemia: família e escola em tempos de isolamento social	Artigo científico	Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12	Google acadêmico
3.	Cláudia Patrícia de Oliveira, Jussânia Oliveira Peres, Gilson Xavier de Azevedo (2021)	Parceria entre escola e família no desenvolvimento do aluno durante a pandemia da COVID-19	Artigo científico	REEDUC, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 70-86, jan./abr.	Google acadêmico
4.	Laura Borges, Fabiana Cia, Aline Maira da Silva (2021)	Atividades acadêmicas e relação família-escola durante o isolamento social da pandemia de Covid-19	Artigo científico	Olhares & Trilhas, Uberlândia, v. 23, n. 2, p. 773-795, abr./jun.	Google acadêmico
	Autores Ano de publicação	Título	Especificação do trabalho	Instituição da publicação do trabalho	Banco de dados
5.	Cristiane Soares Cabral, Denise Falcke e Angela Helena Marin (2021)	Relação família-escola – criança com transtorno do espectro autista: percepção de pais e professoras	Artigo científico	Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v. 27, e0156, p. 493-508	SciELO

⁹ Capes, BDTD, *Scielo* e *Google acadêmico*.

6.	Maria da Conceição da Silva Barros, Aurelania Maria de Carvalho Menezes (2021)	Escola e família: desafios e harmonia durante o período pandêmico de 2020 no contexto dos Anos Iniciais	Artigo científico	Id on Line Rev. Mult. Psic., Jabotão dos Guararapes, v. 14, n. 54, p. 222-232, fev.	Google acadêmico
7.	Joana Vexel Aita, Andressa de Oliveira Barbosa, Vanessa Antunes Alves, Caroline de Abreu Prola Fritsch (2021)	Os desafios do ensino remoto e a relação família e escola na pandemia	Artigo científico	V SINPINF – Seminário Internacional de Políticas Públicas Intersetorialidade e Família: atravessamentos do neoliberalismo nas políticas públicas no contexto pandêmico, Programa de Pós-graduação em Serviço Social; Escola de Humanidades – PUCRS	Google acadêmico
8.	Celia Nonato, Maria Angela Mattar Yunes, Célia Regina Rangel Nascimento (2021)	Relação escola-família: desafios da pandemia Covid-19 e do ensino remoto emergencial sob a ótica docente	Artigo científico	Research, Society and Development, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 17, p. 1-25, dez.	Google acadêmico
9.	Sonia Maria Avancini Domeni, Itale Luciane Cericato (2022)	Ações para a promoção da relação escola-família na Educação Infantil	Artigo científico	Revista Pedagógica, Chapecó, v. 24, p. 1-19	Google acadêmico
10.	Rita de Cássia Ferreira de França; Moises Lucas dos Santos (2022)	A relação família-escola em tempos de pandemia da COVID-19	Artigo científico	Revista Outras Palavras, Brasília, DF, v. 19, n. 1, p. 1-15	Google acadêmico
	Autores Ano de publicação	Título	Especificação do trabalho	Instituição da publicação do trabalho	Banco de dados
11.	Antônio Veimar da Silva, Carla Michelle da Silva, Vanessa Aparecida Gonçalves, Thaís Sales Barreto Toscano, Lanna Martins Paiva, Talita Marlene Leal Barros, Lucicleide Santiago Couto de Almeida, Lucas Farias Santos de Sousa, Fabiano Gonçalves	A importância da família no contexto escolar: um estudo de caso em uma escola pública no estado do Piauí durante a pandemia	Artigo científico	Research, Society and Development, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 14, e538111436807, p. 1-14	Google acadêmico

	Ferreira, Shearley Lima Teixeira (2022)				
12.	Ana Carolina Carius, Mariana Anastácia de Oliveira (2022)	Relação família-escola em tempos de COVID-19: discutindo questões cotidianas	Artigo científico	Humanidades e Inovação, Palmas, v. 9, n. 6, p. 164-180	Google acadêmico
13.	Mirian Vieira dos Santos, José Batista de Souza e Jailda Evangelista do Nascimento Carvalho (2022)	Família e escola: construindo relações em tempos de pandemia	Artigo científico	Rios, Paulo Afonso, ano 17 n. 35, p. 101-123, dez.	Google acadêmico
14.	Wemerson Mesquita dos Santos, Walmir Fernandes Pereira, Felipe Vítório Ribeiro, Júlio César de Souza, Flávio Aparecido de Almeida (2023)	Relação família e escola: um contexto em meio à realidade rural	Artigo científico	Editora Científica Digital, São Paulo, v. 1, p. 112-134	Google acadêmico
15.	Márcia de Souza dos Santos, Santuza Amorim da Silva, Daniela Perri Bandeira (2023)	A importância da relação família-escola durante a pandemia sob o ponto de vista de professoras alfabetizadoras	Artigo científico	Revista do Linguagens & Letramentos, Cajazeiras, v. 7, n. 2, p. 36-59	Google acadêmico

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 5 – Trabalhos de Conclusão de Curso selecionados da pesquisa nos bancos de dados¹⁰

	Autores Ano de publicação	Título	Especificação do trabalho	Instituição da publicação do trabalho	Banco de dados
1.	Aline Carla Firmino Lima (2021)	Compreensões sobre a relação família e escola durante a pandemia da Covid-19 no processo educacional	TCC – Pedagogia	Universidade Federal de Alagoas	Google acadêmico

¹⁰ Capes, BDTD, Scielo e Google acadêmico.

2.	Elizabeth Pereira Batista da Silva (2021)	A função de educar, família e escola em tempos de pandemia: uma análise da revista Nova escola voltado à Educação Infantil	TCC – Pedagogia	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	<i>Google acadêmico</i>
3.	Izadora Vieira (2022)	A relação família e escola em tempos de pandemia Covid-19 e os impactos no desenvolvimento integral da criança no espaço escolar	TCC – Serviço Social	Universidade Estadual Paulista	<i>Google acadêmico</i>
4.	Andresa de Almeida Lourenço (2022)	Relação família e escola no contexto da pandemia: desafios da alfabetização	TCC – Pedagogia	Universidade Federal da Paraíba	<i>Google acadêmico</i>
5.	Rosana de Fátima Santos Silva (2022)	A relação família-escola segundo a percepção das professoras da Educação Infantil, no contexto anterior e durante a pandemia da Covid-19	TCC – Pedagogia	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	<i>Google acadêmico</i>
6.	Kelly Suzana Leite Castor (2022)	De pais a auxiliares educacionais: a relação entre família e escola durante a pandemia da COVID-19	TCC – Pedagogia	Universidade Federal de Alagoas	<i>Google acadêmico</i>
7.	Rayssa Estfany dos Santos Cruz (2022)	Família e escola: uma explicação elucidativa sobre as instituições sociais no processo de ensino e aprendizagem no contexto da pandemia	TCC – Pedagogia	Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos	<i>Google acadêmico</i>
8.	Brenda Cristina da Silva (2022)	Relação família-escola: dificuldades de aprendizagem durante o ensino remoto na pandemia da COVID-19	TCC – Pedagogia	Universidade Federal de Ouro Preto	<i>Google acadêmico</i>
	Autores Ano de publicação	Título	Especificação do trabalho	Instituição da publicação do trabalho	Banco de dados

9.	Jéssica Regina Debastiani Belusso (2022)	Escola e família: conexões e desconexões no período da pandemia	TCC – Ciências Biológicas	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	<i>Google acadêmico</i>
10.	Emilli Livia Tavares Flores, Roseli Maria Rosa de Almeida (2023)	A relação da escola com a família em tempos de pandemia	TCC – Pedagogia	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	<i>Google acadêmico</i>
11.	Rute dos Santos da Silva (2023)	Relação família, escola e aprendizado no período da pandemia: o que dizem as famílias	TCC – Pedagogia	Universidade Federal do Amazonas	<i>Google acadêmico</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Vale ressaltar que, no início das buscas nos bancos de dados, a intenção era selecionar teses, dissertações e artigos científicos. Mas, no decorrer das leituras e seleções, notou-se que há um número expressivo de trabalhos de conclusão de curso de graduação que abordam o critério da busca supracitada. Então, os mesmos foram incluídos no estado do conhecimento, pois entende-se que estes também fazem parte da pesquisa científica universitária brasileira. Desse modo, chegou-se ao resultado final de 33 trabalhos que compõem o estado do conhecimento da tese.

O Quadro 6 ajuda a visualizar melhor a ocorrência de produções de artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e tese nos referidos bancos de dados.

Quadro 6 – Trabalhos selecionados para o Estado do Conhecimento e seus respectivos bancos de dados

	Google acadêmico	BDTD	SciELO	CAPES	Total
Teses	0	1	0	0	1
Dissertações	2	3	0	1	6
Artigos científicos	14	0	1	0	15
Trabalhos de Conclusão de Curso	11	0	0	0	11
Total	27	4	1	1	33

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O Quadro 6 demonstra que foram selecionados 15 artigos científicos, 11 trabalhos de conclusão de curso, 6 dissertações e uma produção de tese. Diante desses dados, acredita-se que o trabalho de investigação vai potencializar a produção das pesquisas de doutorado na comunidade científica, já que, no quadro apresentado, as teses constituem a menor produção a partir da busca realizada. Percebe-se que a maior quantidade de publicações selecionadas foi do ano de 2022 (16 trabalhos), seguido do ano de 2021 (10 trabalhos), do ano de 2023 (6 trabalhos) e do ano de 2020 (1 trabalho).

Considerando que todos os trabalhos selecionados abordam a relação família e escola na Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode-se visualizar uma significativa quantidade de investigações voltadas para essa temática. Ou seja, todos esses textos científicos foram retratados durante o acontecimento histórico da pandemia da COVID-19. Borges (2022) apresentou, na sua busca nos bancos de dados, a partir do recorte temporal de 2010 a 2020, que entre os anos de

2015 e 2016 foi um período de alta produção nacional sobre a temática família e escola.

Borges (2022) destacou, em sua investigação, 3 eixos de perspectivas dos seus trabalhos selecionados. O primeiro eixo retratou a escola como uma instituição excludente; o segundo eixo abordou a família e a escola e a sua relação com a aprendizagem; e o terceiro eixo mencionou os desafios trazidos pela contemporaneidade ao tema família e escola. A partir desse resultado, o trabalho de tese que ora se apresenta se aproxima do terceiro eixo mencionado, pois procura discutir a “relação família e escola” em tempos líquidos (Bauman, 2007), que corresponde ao tempo atual da nossa sociedade.

Outra característica da pesquisa de Borges (2022), que se assemelha à intenção do nosso trabalho de tese, é a escolha das etapas de Ensino Básico: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Há de se concordar com a autora quando afirma que, nessas fases educacionais, existe uma aproximação maior da família e escola, porque trata-se da educação de bebês em seu processo de adaptação ao ambiente escolar e de crianças que precisam de acompanhamento na frequência e propostas de alfabetização (aprendizagem da leitura e escrita). Portanto, há uma certa dependência das crianças em relação aos seus pais/mães/responsáveis para adentrar e frequentar esses espaços, seguido da necessidade de acompanhamento em relação aos cuidados pessoais e educacionais proporcionados pelos professores nas etapas destacadas. Nesse compartilhamento do desenvolvimento integral da criança, julga-se necessário o diálogo e a troca de informações na relação família e escola.

Santos, Souza e Carvalho (2022) ajudam a visualizar, através da construção do seu estado do conhecimento, que, nos anos de 2020 e 2021, também houve crescente busca pelo estudo da relação família e escola. Essa confirmação pode expressar a experiência da pandemia e a necessidade de indagar como se deu a relação por meio dos recursos virtuais e tecnológicos entre a instituição familiar e escolar.

Sendo assim, destaca-se que a construção do estado do conhecimento deste trabalho se soma aos resultados do estado do conhecimento de Borges (2022), e também de Santos, Souza e Carvalho (2022), sendo que o primeiro demonstrou um crescente interesse pela temática da relação família e escola entre 2015 e 2016, e o segundo entre 2020 e 2021. O estado do conhecimento deste trabalho investigativo

apresenta resultados e confirma o aumento dessa necessidade pelo tema supracitado, demonstrando o aumento da produção entre os anos de 2022 e 2023, visto que esta quantidade compreende a busca dentro do recorte temporal 2020-2023, e tem a inclusão dos trabalhos de conclusão de curso, que também abordam a relação família e escola.

No Quadro 7, apresenta-se o tema da relação família e escola e os eixos temáticos que se ligam a esse objeto de estudo. Os eixos compreendem a seleção das perspectivas presentes nos trabalhos que abarcam este estado do conhecimento. Esta organização foi feita com inspiração em Borges (2022), e também para perceber de que forma a relação família e escola é abordada nos trabalhos nos bancos de dados e dentro do recorte temporal eleito para a tese.

Quadro 7 – Eixos temáticos provenientes das pesquisas selecionadas para o Estado do conhecimento e relacionadas ao objeto de estudo: relação família e escola

Tema Central	Eixos temáticos	Teses	Dissertações	Artigos científicos	Trabalhos de Conclusão de curso	Total
Relação família e escola	1. A relação escola-família e a participação	Silva (2022)		Silva <i>et al.</i> (2022)	Flores e Almeida (2023)	3
	2. A relação família e escola e a mediação		Paronetti (2023)		Castor (2022)	2
	3. A relação família e escola e a parceria		Oliveira, Peres, Azevedo (2021)	Barros e Menezes (2021)		2
	4. A relação família e escola e a Educação Infantil/infância		Rocha (2022)	Castro, Alves e Castro (2021)		2
	5. A relação família e escola e a alfabetização de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental				Lourenço (2022) Silva (2022) Silva (2023)	3
	6. A relação família e escola e a colaboração		Lima (2021) Rios (2022)			2
	7. A relação família e escola em relação à aproximação ou distanciamento			Domeni e Cericato (2022)	Belusso (2020)	2
	8. A relação família e escola e as práticas educativas		Araújo (2023)	Santos, Silva e Bandeira (2023) França e Santos (2022); Borges, Cia e Silva (2021) Carius e Oliveira (2022)	Silva (2021) Vieira (2022)	7
	9. A relação família e escola e a Educação Especial/Inclusiva			Cabral, Falke e Marin (2021)		1
	10. A relação família e escola e as redes sociais			Martins (2020)		1
	11. A relação família e escola e o contexto de ensino rural			Santos, Pereira, Ribeiro, Souza e Almeida (2023)		1
	12. A Relação família e escola na contemporaneidade		Borges (2022)	Santos, Souza e Carvalho (2022) Aita, Barbosa, Alves e Fritsch (2021) Nonato, Yunes e Nascimento (2021)	Silva (2022) Lima (2021) Cruz (2022)	7

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Percebe-se, no Quadro 7, que o maior número de trabalhos se concentra no eixo 8 (7 trabalhos), que discute a relação família e escola por meio das práticas educativas, e no eixo 12 (7 trabalhos), que reflete sobre a relação família e escola na contemporaneidade. A relevância deste trabalho reside na sua conexão com o eixo 12 e na sua contribuição para a produção com base nos resultados apresentados nesta tese.

O eixo 1, que discute a relação escola-família relacionada à participação, e o eixo 5, que considera a relação família e escola vinculada à alfabetização de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentam o mesmo número de trabalhos (3 produções). O Eixo 2, que reflete a relação família e escola e a mediação, o eixo 3, que diz respeito à relação família e escola e a parceria, o eixo 4, que discorre sobre a relação família e escola e a Educação Infantil/infância, o eixo 6, que retrata a relação família e escola e a colaboração, e o eixo 7, que discute a relação família e escola em relação à aproximação ou distanciamento, apresentam o total de 2 trabalhos. O eixo 9, que engloba a relação família e escola e a Educação Especial/Inclusiva, o eixo 10, que aborda a relação família e escola e as redes sociais, e o eixo 11, que trata da relação família e escola e o contexto de ensino rural, contam com 1 produção.

O eixo temático 1, que discute a relação escola-família relacionada à participação, evidenciou a participação que ocorre na relação escola-família ligada, de alguma forma, aos processos educativos escolares e familiares. Silva (2022) explicita a contribuição que a psicologia crítica pode oferecer para resolver o problema de culpabilização que existe na relação entre família e escola, pois ambas responsabilizam uma à outra no compartilhamento de suas perspectivas e desafios cotidianos.

Por outro lado, Silva *et al.* (2022) apontam a importância da participação ativa da família (em reuniões e acompanhamento das atividades escolares) em sua relação com a escola para contribuir com um ensino satisfatório dos/as estudantes. A falta de participação pode estar atrelada à ausência de recursos digitais ou de conhecimento e formação especializada dos responsáveis para se relacionar e participar dos processos educativos escolares, o que pode, segundo as análises, agravar o atraso do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes brasileiros.

Flores e Almeida (2023) revelam que a relação família e escola na educação remota foram facilitadas pelo uso do recurso *WhatsApp*. No entanto, professores e

familiares apontaram que o referido aplicativo de mensagens é uma eficiente ferramenta para a comunicação, mas mostraram-se incomodados com a constante/excessiva demanda gerada na relação mediada por este recurso digital, onde as mensagens chegavam em um número elevado e não respeitando os momentos de descanso, inclusive pela cobrança implícita de retorno imediato. Ainda demonstraram preocupação com a falta de acesso ao conhecimento pela não relação entre família e escola de algumas famílias, afetando o desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes brasileiros.

No eixo temático 2, que reflete a relação família e escola e a mediação, tanto Paronetti (2023) quanto Castor (2022) denotam a transformação da função familiar em mediação/auxiliar de conhecimento na sua relação com a escola/professores. A primeira autora indica que o acolhimento, a escuta e o diálogo favorecem a mediação familiar, e o segundo autor manifesta a ineficiência da mediação familiar nos processos educativos, mesmo que essa medida se torne necessária no momento do ensino remoto.

Em relação ao eixo temático 3, que diz respeito à relação família e escola e à parceria, pode-se inferir que Oliveira, Peres e Azevedo (2021) destacam a relevância do estabelecimento de parceria na relação entre família e escola, enquanto que Barros e Menezes (2021) acrescentam à importância dessa parceria a observação e o cuidado no desempenho das funções dessas duas instituições, para que ocorra a harmonia nessa relação durante o ensino remoto. Barros e Menezes (2021) apontam, ainda, o estabelecimento de uma relação de parceria com a falta de condições de desempenho de pais ou professores, ocasionados pela fragilidade humana, que impactou a todos/as no isolamento social da pandemia da COVID-19.

Quanto ao eixo temático 4, que discorre sobre a relação família e escola e a Educação Infantil/infância, os autores dos trabalhos selecionados concordam que a família e seu relacionamento com a escola da Educação Infantil desempenham uma influência profunda no desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesta etapa escolar. Rocha (2022) indica a Escola como a instituição responsável por incentivar as relações humanas e afetivas entre a família e a instituição educativa. Castro, Alves e Castro (2021) por sua vez, afirmam que a vida e as relações humanas ganharam um novo significado com a experiência da pandemia e ensino remoto. As autoras confirmam a relação de participação da família na Etapa da Educação Infantil,

presente nos documentos educacionais e nas práticas pedagógicas e familiares, analisados em seu trabalho.

O eixo temático 5, que trata da relação da família e escola vinculada à alfabetização de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresenta três trabalhos científicos de conclusão de graduação, os quais discutem a relação família e escola e suas relações com o processo de alfabetização dos estudantes pertencentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro. Lourenço (2022) constata que as professoras alfabetizadoras demonstraram a sua insatisfação com a relação família e escola no processo de alfabetização, pois, segundo seus estudos, as expectativas foram frustradas com a realidade concreta do ensino remoto. Mesmo com o esforço familiar, o desempenho educacional foi baixo por parte dos estudantes.

Outra dificuldade encontrada é apontada nas investigações de Silva (2022), que indicaram a interferência dos ambientes familiares, os quais se mostravam simples, porém com uma grande agitação, o que dificultou a concentração e aprendizado das crianças no processo de alfabetização. Mas, por outro lado, Silva (2023) apresentou o resultado de uma pesquisa com as famílias e alunos de uma escola privada e de uma escola pública. Esse estudo revelou a eficiência do uso do recurso *WhatsApp*, para que fossem garantidas as atividades remotas. No acompanhamento das atividades de alfabetização, algumas famílias recorreram ao suporte de pesquisa da internet, ou aulas particulares de reforço, enquanto que outras famílias demonstraram a realidade de uma excessiva carga de trabalho, o que dificultou a ajuda na execução das tarefas de alfabetização. Desse modo, pode-se afirmar que as pesquisas desse eixo temático revelam as desigualdades educacionais brasileiras durante a pandemia da COVID-19.

Referente ao eixo temático 6, que retrata a relação família e escola e a colaboração, duas dissertações discorrem sobre o conteúdo deste eixo, apresentando a importância e a proficiência da relação de participação entre a família e a escola, tanto na Educação Infantil, sobre a forma de cuidar e educar as crianças pela responsabilidade de professoras ou familiares, quanto da relação de participação da família e escola no processo de alfabetização de crianças com deficiência. O que difere entre as duas pesquisas é que Lima (2021) anuncia a preocupação com a sobrecarga de trabalho e cuidados que recaem sobre as mulheres no ensino remoto e contexto familiar, e Rios (2022) propõe, por meio da análise de seus dados, a demanda por uma relação de proximidade entre escola e família.

No eixo temático 7, que discute a relação da família e escola no que se refere à aproximação ou distanciamento, é apresentado o resultado da análise de um artigo científico e de um trabalho conclusivo de graduação. Percebe-se, em Domeni e Cericato (2022), que a relação de distância e proximidade da família e escola depende de diversas situações, como, por exemplo, as exigências de comportamento e disciplina dos estudantes por parte das escolas. Já Belusso (2022) estuda a proximidade e a distância da relação entre a família e escola, e verifica essa situação principalmente quando ocorre o não cumprimento das obrigações, ou a transferência de responsabilidades do ambiente familiar para o ambiente escolar. Ambos os estudos recomendam o conhecimento das diferentes dinâmicas de relações humanas na família e escola para favorecer estratégias de aproximação e diminuição da distância entre esses dois ambientes.

No que concerne ao eixo temático 8, sobre a relação família e escola por meio das práticas educativas, este conta com uma dissertação, quatro artigos científicos e dois trabalhos de conclusão de curso. Percebe-se que este eixo temático evidencia a imponência da relação familiar para ser o apoio e participar das orientações das atividades educativas para as crianças durante a pandemia. Araújo (2023), em suas análises, demonstra que houve mudanças dialéticas nos relacionamentos estabelecidos entre família e escola por meio do respeito à diversidade, pelo conhecimento e cultura. Também evidencia a eficiência do *WhatsApp* na melhoria da relação entre família e escola. Aponta, ainda, que as famílias e professores concordam que a escola depende da participação da família, e a família precisa da orientação sobre as atividades escolares a serem desempenhadas pelos pequenos/as. As crianças que participaram da investigação afirmaram sentir falta de estar presencialmente no espaço escolar.

Santos, Silva e Bandeira (2023), por meio de seu trabalho, constata uma grande defasagem de aprendizagem nos alunos, principalmente daqueles em que a família não conseguiu criar vínculos com a escola durante a pandemia. As autoras apresentam, por meio de dados, preocupações relacionadas a situação de sobrecarga do trabalho feminino durante o isolamento social.

França e Santos (2022) demonstram o descontentamento dos professores em sua investigação em relação à baixa participação das famílias no ensino remoto na etapa de Ensino Fundamental; na Educação Infantil, afirmam que, sem a participação dos familiares, é impossível realizar as tarefas com as crianças. Já os familiares

participantes da pesquisa e que afirmaram participar do ensino remoto têm a convicção de que os principais responsáveis pelo ensino e aprendizagem na pandemia eram os familiares dos estudantes. Diante das colocações desconstruídas dos investigados, propõe-se discussões para melhorar a relação entre família e escola.

Borges, Cia e Silva (2021) também expõem o desânimo dos professores a partir dos seus relatos sobre a falta de interesse, participação, retorno e ausência de condições materiais das famílias para acompanhar e auxiliar na educação remota. Já as famílias investigadas apresentaram-se mais satisfeitas do que os professores, mas reclamaram da falta de comunicação com a escola, sugerindo o agendamento de horários, para possibilitar o diálogo entre a família e a escola. Havia a desconfiança de que os professores estavam sobrecarregados de tarefas e não conseguiram atender toda a demanda. Houve a denúncia sobre a falta de adequação curricular e sobre as atividades dos estudantes de inclusão no ensino remoto.

Carius e Oliveira (2022) expõem análises que mostram o insucesso das atividades durante o ensino remoto. Dentre as justificativas, estão as políticas neoliberais, que reforçam a ideia de que a educação é um bem particular, e não coletivo. Ou seja, o debate e defesa do *homeschooling* durante o isolamento social ameaça o direito a educação coletiva, tentando subornar esse acesso social para tornar-se um bem individual. Detectam, ainda, a ausência de convergência entre a cultura familiar e escolar, e sugerem o diálogo para resolver os problemas apresentados. Ainda apontam, como formas de asseverar essas problemáticas, a sobrecarga da mulher, excesso no uso de telas e dificuldades de conciliar família, escola e trabalho no isolamento social.

Silva (2021) defende a importância da participação familiar nos processos educativos dos filhos. Ela apresentou uma análise feita em uma revista educacional, onde constata-se que os pais dos alunos das escolas privadas participam mais dos processos educacionais. Também trouxe o relato de uma professora do campo, que se queixa da baixa participação dos familiares na educação escolarizada. Além disso, reclama da exaustão física e mental, consequência do trabalho desempenhado pelos professores durante a pandemia. A autora destaca os problemas sociais que a pandemia asseverou nos ambientes familiares, e também a preocupação sobre a pouca participação das famílias na educação dos filhos. Mas acredita que a

experiência do isolamento social poderá ser um estímulo para unir e fortalecer a relação entre a família e escola.

Vieira (2022), por sua vez, através de sua investigação, manifesta a preocupação com a realidade de precariedade econômica, social, escolar, digital e de saúde das famílias durante a pandemia. As crianças não conseguiram entender que as casas também eram espaços de escolarização, e reclamaram a ausência dos relacionamentos com professores, colegas e famílias em geral. Mas a autora afirma que houve a percepção de que a família precisa da escola e vice-versa. O trabalho sugere atividade interdisciplinar entre educação, psicologia e serviço social para atender às demandas familiares e escolares no contexto brasileiro.

No que tange ao eixo temático 9, que engloba a relação família e escola e a Educação Especial/Inclusiva, Cabral, Falke e Marin (2021) investigaram as relações entre família, escola e crianças, e destacam a importância das relações no contexto familiar e escolar, as duas ocorrendo simultaneamente. Mas os resultados demonstraram que na realidade é preciso fortalecer a relação família e escola junto da educação inclusiva. A produção ainda evidencia a necessidade de momentos de diálogo entre a família e a escola sobre os progressos e as dificuldades presentes em ambas as instituições relacionados à educação das crianças com deficiência.

A respeito do eixo temático 10, Martins (2020) aborda a relação família e escola e as redes sociais, onde realizou um estudo para compreender essa relação no momento de isolamento social, por meio da análise de material em forma de imagem e textos compartilhados e disseminados na rede social *Facebook*. Assim, a pesquisa revelou o uso da internet pelas famílias, escola e sociedade brasileira em geral para se comunicar, relacionar, emitir opiniões, publicar conteúdos variados e também para refletir ou discordar da relação família e escola, dentre outras possibilidades.

Martins (2020) coletou os comentários individuais e grupais que foram publicados abaixo da postagem de uma imagem no *Facebook*, a qual viralizou durante o isolamento social na América Latina e, conseqüentemente, no Brasil. Essa publicação comentada em seu trabalho, no Brasil, gerou 29 mil reações, 32.245 compartilhamentos e 818 comentários até o mês de abril de 2020. A autora do artigo científico separou e analisou somente os comentários condizentes com a temática relação família e escola. Os 70 *posts* analisados trouxeram reflexões críticas e reflexivas desses excertos que retratavam, em sua maioria, o preconceito contra a família pobre (Martins, 2020) e o ataque contra a condição de pobreza dessas famílias,

referente ao número de filhos, planejamento familiar, controle de natalidade, vitimização de famílias pobres e a culpabilização sobre os pais/mães e responsáveis pelo sucateamento da escola pública.

Uma grande maioria dos comentários analisados, acusa os “arranjos familiares pela suposta falta de interesse pela escola e futuro de seus filhos” (MARTINS, 2020, p. 633). Comenta-se, ainda, sobre a incapacidade dessas famílias pobres e a crítica sobre o pagamento de benefícios (bolsa família) para as famílias pobres do Brasil. Há comentários que reverberam a falta de informação e educação para essa configuração familiar. Muitos atribuem o fracasso escolar ao modo de vida e moradia das famílias pobres, caracterizando-as como perigosas, fadadas à criminalidade e desqualificadas para o cuidado com os filhos/as. Esses dados, e demais análises contidas no artigo, segundo a autora, revelam a exposição das deficientes condições familiares e a lacuna na saúde pública, pois a condição pobre, a falta de sanidade e alimento fazem o vírus circular mais rapidamente, em razão de as pessoas terem de sair de casa diariamente para, antes de serem contaminadas, não morrerem de fome. Da mesma forma, a autora ressalta a exclusão digital evidenciada pelo fechamento das escolas para toda a sociedade.

Ou seja, esses indícios confirmam os conceitos teóricos que declaram a existência de uma escola para os pobres e uma escola para os ricos no Brasil. As postagens desvelam pensamentos sociais que, por meio de seus discursos, reproduzem a lógica neoliberal presente em nosso meio. Segundo Martins (2020), ao invés de a pandemia sensibilizar as pessoas sobre a humanização em suas relações pessoais e sociais, demonstram pensamentos preconceituosos, excludentes, e defendem, sob um tom de ironia, sarcasmo e deboche, a meritocracia defendida pelas perspectivas neoliberais.

No que se refere ao eixo temático 11, que trata da relação família e escola e o contexto de ensino rural, conta-se com o trabalho único de Santos *et al.* (2023), que aborda a relação família e escola em um contexto de ensino rural, demonstrando os desafios dessa relação para o aprendizado sob um aspecto social e participativo. Os conceitos abordados se entrecruzam com os problemas sociais, culturais, políticos e territoriais da relação família e escola e a importância dos papéis desempenhados pelas famílias e professores no ensino rural.

Os resultados indicam uma visão discriminatória do ambiente rural. De acordo com os autores mencionados, tanto a escola quanto a família devem fornecer apoio

para melhorar a qualidade do ensino para as crianças que vivem nessas áreas. Além disso, eles destacam a falta de infraestrutura e recursos nas escolas como um problema significativo. Além disso, discorrem sobre a baixa participação da família e a sobrecarga de trabalho das mães e suas responsabilidades na relação família e escola. Os autores indicam a criação de uma amizade entre os familiares e a comunidade escolar rural, permeados pelo incentivo, diálogo, horários flexíveis para as famílias, apoio de projetos e a oferta de propostas educativas prazerosas.

Santos *et al.* (2023) apresentam uma preocupação com a carga social de dificuldades (acesso ao transporte, suportes tecnológicos, estradas com condições de tráfego, situação econômica, dentre outros) que as famílias rurais precisam enfrentar no cotidiano. Mesmo com essas dificuldades, as famílias são convidadas a cuidar da frequência e cobrar a realização das tarefas e atividades escolares das crianças. Os autores afirmam que a área rural é rica em cultura e diversidade, e que a relação família e escola precisa ser melhorada e construída em conjunto (família e escola), para ocorrer a interação/comunicação/participação dos familiares e professores no contexto do ensino rural.

Por fim, o eixo temático 12, que contempla a relação família e escola na contemporaneidade e se aproxima da proposta de tese, apresenta o resultado de sete trabalhos. Esses trabalhos colocam questões reflexivas e críticas sobre o relacionamento entre família e escola (Borges, 2022).

Aita *et al.* (2021) expõem consequências negativas (desequilíbrio da rotina, aumento da irritabilidade, sobrecarga de trabalho) e positivas (maior aproximação da família e escola e o autoconhecimento de ambas as partes) da experiência da educação remota e a pandemia. Assevera-se a importância de pensar sobre os impactos nas realidades familiares e a necessidade de fortalecer e esclarecer os papéis desempenhados pela família e escola na educação dos estudantes. Ademais, são evidenciadas as múltiplas influências sociais dos diferentes contextos na interação entre família e escola.

Santos, Souza e Carvalho (2022) destacam que a relação família e escola é colocada como uma experiência que provocou a aproximação, comunicação, colaboração e parceria entre a comunidade escolar e a comunidade familiar. Com o retorno presencial das atividades escolares, poderá ser realizada a continuidade de estudos da relação entre família e escola nessa nova configuração social atual.

Assim sendo, percebe-se que são significativos os resultados das produções sobre a relação família e escola, e há diversas perspectivas teóricas ao seu entorno científico, porque diversas áreas compõem os estudos (Educação, Sociologia, Sociologia da Educação, História da Educação, Psicologia, História, Educação Especial, Políticas Educacionais, dentre outros).

Acredita-se que o trabalho que se apresenta neste momento será uma proposta para uma nova forma de estudar a relação família e escola, a partir dos conceitos baumanianos, junto dos demais autores que compõem o referencial teórico. Entretanto, destaca-se que todas as pesquisas lidas e organizadas nesse estado do conhecimento afirmam a continuidade de estudos e análises nessa temática, pois há muito o que desvendar e refletir sobre este assunto.

Dito isto, o próximo passo metodológico realizado foram as leituras para compor a fundamentação teórica da tese. A esse respeito é depositada atenção no capítulo 3.

3 A MODERNIDADE LÍQUIDA DA COVID-19 E O IMPACTO NAS RELAÇÕES HUMANAS: TEMPO DE INCERTEZAS E AMBIVALÊNCIAS MODERNAS

Nesta seção, será apresentada uma breve explicação teórica sobre a sociedade atual, considerada como um contexto de modernidade líquida, de acordo com o pensamento do teórico de Bauman (2007). Além disso, será discutido o surgimento do vírus da COVID-19 e o consequente isolamento social a partir de 2020, bem como as relações humanas a partir da perspectiva baumaniana e de outros autores que refletem essas questões teóricas contemporâneas.

3.1 Fundamentos teóricos da modernidade líquida e as relações humanas e sociais

Eu vejo a vida melhor no futuro
 Eu vejo isso por cima de um muro
 De hipocrisia que insiste em nos rodear
 Eu vejo a vida mais clara e farta
 Repleta de toda satisfação
 Que se tem direito do firmamento ao chão
 Eu quero crer no amor numa boa
 Que isto valha pra qualquer pessoa
 Que realizar a força que tem uma paixão
 Eu vejo um novo começo de era
 De gente fina, elegante e sincera
 Com habilidade pra dizer mais sim
 Do que não, não, não
 Hoje o tempo voa, amor
 Escorre pelas mãos
 Mesmo sem se sentir
 E não há tempo que volte, amor
 Vamos viver tudo que há pra viver
 Vamos nos permitir [...]
 (Lulu Santos, 1982).¹¹

A humanidade possui uma trajetória, uma organização social e econômica que são influenciadas por acontecimentos que refletem períodos, progressos, retrocessos ou realizações, e contribuem para explicar a estrutura atual da sociedade contemporânea. Neste sentido, esta seção inicia-se com a apresentação da música “Tempos Modernos”, do renomado artista brasileiro Lulu Santos.

Dependendo do historiador ou sociólogo, um evento histórico específico pode ser considerado um marco do surgimento da modernidade, como a chegada dos

¹¹ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lulu-santos/47144/>. Acesso em: 24 mar. 2024.

européus à América ou a queda de Constantinopla. No entanto, é no século XVIII que ocorrem duas revoluções de grande impacto, que costumam ser fundamentais nas discussões sobre a modernidade: a Revolução Industrial na Inglaterra e a Revolução Francesa. Bauman (1999a) destaca que, nesses acontecimentos, o processo de globalização se intensifica cada vez mais, trazendo consigo consequências preocupantes para a vida e as relações humanas. Em outras palavras, os eventos mencionados têm um impacto significativo nos modos de pensar, se relacionar e viver em sociedade.

Nos eventos sociais decorridos ao longo do tempo, há uma mudança radical nos meios de produção econômica, na industrialização e na política, levando ao declínio sistemas existentes, como a aristocracia, e ao surgimento da burguesia. Essas transformações históricas sempre estiveram presentes, mas o surgimento e fortalecimento da modernidade, juntamente com a implantação do modo capitalista de sociedade, impulsionado pelo neoliberalismo global, impacta significativamente as relações humanas estabelecidas em níveis pessoais, afetivos, familiares, profissionais, entre outros (Bauman, 1999a).

Neste mesmo ensejo, Oliveira (2012) reforça a ideia de que a chegada da modernidade é marcada pelo surgimento de valorosos meios de produção e modelos inovadores de trabalho. Neste sentido,

A revolução industrial e comercial consolida a chegada da modernidade, implantando as grandes e pesadas fábricas de meio de produção capitalista. Bauman (2001) mostra como exemplo clássico da concretude da modernidade sólida a fábrica fordista, sólida, grande, volumosa, imponente, símbolo de poder e riqueza, onde o trabalho é rotinizado e executado mecanicamente, por partes; lugar onde conviviam capital, administração e trabalho, que juntos expressavam a forma máxima da empresa capitalista sólida. O capital e o trabalho nas fábricas estilo fordistas caminhavam tão juntos, que eram interdependentes, e os investimentos nessas duas máximas eram feitos a partir do pensamento de longo prazo, garantia de estabilidade sólida (Oliveira, 2012, p. 28).

A constituição ou fortalecimento do capitalismo e a globalização na modernidade foram antecidos por promessas e projetos de uma sociedade avançada, com relações sólidas e inovadoras. No entanto, a busca pela evolução e transformação humanizadora não obteve pleno sucesso, uma vez que, de acordo com

Bauman (2010c), o capitalismo é parasitário na vida social e impede a humanização das pessoas em suas experiências individuais e em grupo. Assim:

Sem meias palavras, o capitalismo é um sistema parasitário. Como todos os parasitas, pode prosperar durante certo período, desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento. Mas não pode fazer isso sem prejudicar o hospedeiro, destruindo assim, cedo ou tarde, as condições de sua prosperidade ou mesmo de sua sobrevivência (Bauman, 2010c, p. 8-9).

Em outras palavras, o capitalismo se nutre de si próprio e, em algum momento, acaba se autodestruindo, prejudicando a vida em sociedade. No entanto, o capitalismo encontra outras maneiras de se sustentar e se destruir continuamente. Bauman (2010c, p. 10) afirma que a atual expansão do crédito não sinaliza o fim do capitalismo, mas apenas a exaustão de mais uma fonte de sustento. O autor ilustra essa ideia mencionando a facilidade de obter crédito ou cartões de crédito na sociedade atual de consumo, que transformou as relações e a vida das pessoas em um consumo ilimitado, conforme abordado em suas obras “Vida a crédito” (Bauman, 2010a) e “Vida para consumo” (Bauman, 2008b). Isso significa que o consumo satisfaz os desejos e necessidades, além das relações estabelecidas pelas pessoas na modernidade. Mas o que seria a modernidade?

Silva (2009, p. 300) destaca que a modernidade é um assunto controverso, atual e amplo, englobando a vida e a sociedade de maneira extensa. É um conceito histórico que pode revelar tanto um “projeto universal de libertação da humanidade” quanto aspectos adversos relacionados à “realidade moderna” na contemporaneidade. Bauman (1999b) sinaliza que o objetivo de estabelecer um Estado-nação concreto, forte e combativo, em busca de uma sociedade organizada e progressista (sendo um dos ideais modernos), é rompido e fragmentado diante da promessa não cumprida de ordem social, estabilidade econômica e outros desdobramentos.

As convicções arraigadas sobre a eficácia da modernidade em termos de avanço e transformação, tanto comercial quanto social, resultaram em diversas descobertas, mas também trouxeram à tona a tumultuada e discordante realidade desse período de tempo. Portanto, estas convicções podem ter levado tanto às conquistas quanto às dificuldades vivenciadas na modernidade. Oliveira (2012) assevera que:

A modernidade se movia pela ideia do progresso, o grande impulso que fornecia a sensação de pertencimento ao e do futuro, e o trabalho era a aposta maior, a mão do progresso. Além disso, a descoberta da racionalidade instrumental que fez do homem o ser maior senhor de si e da natureza, que forneceu a autonomia da ação, fez também dele o único capaz de efetuar a revolução necessária para o progresso efetivo. [...] O fim dos estados absolutistas e a nascente ideia do Estado Nação, o Leviatã, que tinha como objetivo construir uma unidade nacional forte e positiva, forneceram o sentimento de pertencimento aos novos “donos de si mesmos”, aos homens que agora dotados de razão e poder de cisão dos caminhos da vida individual ainda precisavam pertencer a algo maior que desse razão à luta coletiva. O Estado era o grande provedor da segurança e estabilidade da nação, e, por isso, onde os cidadãos depositavam sua confiança. A sociedade moderna era a conquista do espaço da ordem e da segurança. Além disso, a política desses Estados era exercida em vista da educação moral e civil dos novos homens. Dessa forma, o poder público, o Estado burocrático, muitas vezes até opressor, colonizava na forma da ordem exigida o espaço privado, estabelecendo a verdade que cabia ao momento e à situação (Oliveira, 2012, p. 28-29).

A noção de pós-modernidade também surge, indicando o início de uma nova era, uma transição para uma nova fase social. Os estudiosos que apoiam essa concepção, segundo Sá e Retz (2014), são denominados pós-modernos. Exemplos desses teóricos são Gilles Deleuze, Jurgen Habermas e Jean François Lyotard, entre outros. Bauman, muito embora seja um sociólogo moderno, também utilizou o termo “pós-modernidade”, não como uma defesa, mas como uma forma de esclarecer uma fase distinta daquela que ele viveu na União Soviética, ou quando chegou à Inglaterra nos anos 1970.

Em um determinado momento, o estudioso decide voltar atrás no uso do termo “pós-moderno” ou “pós-modernidade”, e se explica no prefácio à edição brasileira do livro *Legisladores e Intérpretes* (Bauman, 2010b):

Desse modo, os leitores brasileiros têm acesso aos resultados de minha pesquisa na ordem inversa. Podem, portanto, ficar intrigados ao procurar em vão, neste *Legisladores e Intérpretes*, pela noção de “modernidade líquida”, com a qual já podem ter-se tornado familiarizados - e que chegaram a tratar como o conceito “axial” da pauta do estudo do autor. O desconcerto talvez se torne ainda mais profundo, quando descobrirem (o que certamente farão) que neste livro, uma outra noção, a de pós-modernidade” é usada por mim para descrever a realidade social que tento analisar - uma noção que dificilmente apareceu em meus livros posteriores. Creio, por conseguinte, que devo aos leitores algumas desculpas, como forma de explicação (Bauman, 2010b, p. 7).

O autor explora com mais detalhes a reflexão sobre a utilização do termo pós-modernidade e evidencia a pertinência de quando o utilizou: “foram precisamente esse propósito e ambição que fizeram a real diferença entre tradições anteriores da modernidade e nossa forma própria e emergente de vida, que (de maneira relutante e cautelosa) chamei de “pós modernidade” por falta de nome melhor” (Bauman, 2010b, p. 12).

Sá e Retz (2014) reafirmam que Bauman (não se reconhece como pós-moderno, e também apresentam a reconsideração dele sobre a utilização do termo, evidenciando o uso de modernidade líquida ao invés de pós-modernidade.

[...] O termo “pós-modernidade” é compreendido nas obras de Bauman como o tipo de condição humana da sociedade atual; não se refere a visão de mundo construída na era pós-moderna, por pós-modernistas, o que afirma não ser. Pela confusão semântica que o termo traz, Bauman começa a evitá-lo em suas obras e passa a utilizar a metáfora da “liquidez” para expressar o que compreende dos tempos atuais de mudança, em contraposição à “modernidade sólida” (Sá; Retz, 2014, p. 55-56).

No livro *Globalização e as Consequências Humanas*, Bauman (1999a) já utiliza as palavras “líquido”, “fluido”, e pode-se entender que ele já começa a caminhar para uma nova compreensão do conceito de pós-modernidade para modernidade líquida. Na publicação da obra *Modernidade Líquida* (2000), conforme Sá e Retz (2014), o sociólogo Bauman sinaliza para a comunidade científica e a sociedade como um todo o conceito “modernidade líquida”. Bauman admite que ele estava equivocado ao adotar o conceito de pós-moderno, haja vista que não houve a superação da modernidade. Logo, não se trata de uma pós-modernidade, pois as estruturas, as instituições continuam vivas, mesmo mudando com o tempo. O capitalismo continua existindo, em uma versão avançada, mas continua existindo. A modernidade não morreu e a pós-modernidade não nasceu, para Bauman. Esse entendimento se dá ao ler e entender os passos diferenciados que Bauman dá nos seus escritos, e de como ele foi se constituindo na sua trajetória e escolhas teóricas e epistemológicas.

A mudança de terminologia por parte de Bauman reflete sua evolução ao longo das diferentes fases vivenciadas. Para Almeida (2014), justifica-se a mudança de uso de termos do Bauman por conta das suas preferências teóricas ao longo do tempo. Ou seja, segundo ele e autores que estudam o percurso teórico de Bauman, existem

três fases de perspectivas teóricas: 1. Fase marxista; 2. Fase pós-moderna e 3. Fase mosaica. Segundo Almeida (2014, p. 10),

Tomando sua extensa produção em retrospectiva, Tester (2004), Smith (2002) e Beilharz (2000) organizam-na em três fases: a primeira é “marxista”, característica de sua produção do final dos anos de 1950 até a década de 1970. A segunda é adjetivada de “pós-moderna”, quando o sociólogo elabora sua crítica da modernidade. A terceira é a fase “mosaica”, oportunidade em que antigos temas são atualizados e novas metáforas são exploradas com o objetivo de compreender a sociedade atual. A essa altura, escreve de “tudo um pouco”, do amor à educação, discorrendo sobre o Estado e a situação política global. Sua recepção no Brasil, privilegiou as duas últimas fases, sendo praticamente desconhecidos, entre nós, os livros e artigos da fase “marxista”. É nos escritos dessas duas últimas fases, aliás, que o sociólogo cunhou as metáforas mais importantes de sua trajetória: ordem/ambivalência e solidez/liquidez.

Assim, é possível dizer que as preferências teóricas de Bauman ao longo do tempo são responsáveis pela mudança de uso de termos em suas análises. A terceira fase, chamada de “fase mosaica”, é a perspectiva atual de Bauman, adotada nesta tese para analisar as relações entre família e escola na sociedade contemporânea. Reconhece-se que, mesmo adotando esse novo termo, Bauman dialoga tanto com pensadores modernos como pós-modernos, como fica evidente em suas reflexões, que convergem com as conceituações propostas por Foucault em seu livro “O Mal-Estar na Pós-Modernidade” (Bauman, 1997). Contudo, o autor revisita algumas dessas conceituações de Foucault e questiona algumas de suas posições, começando assim a se distanciar das afirmações do autor. Um exemplo disso é quando Bauman escreve sobre o conceito de “sinóptico” em vez de “panóptico”, que era defendido por Foucault.

Corroborando com o uso que Bauman faz sobre conceituações modernas e pós-modernas, Almeida (2014) expõe uma análise em que Bauman se apoia nas conceituações de Habermas e Richard Rorty, e, em algum momento, mostra-se favorável a Rorty, distanciando-se de Habermas no que diz respeito à noção da necessidade de fundamentar racionalmente e filosoficamente a noção de verdade e conhecimento universal.

Pressuposta nessa assimilação da verdade à justificação, está a ideia de que deveríamos abandonar a ficção pela verdade que transcende a todos os contextos, pois, para o filósofo norte americano, não é

provável a existência de argumentos que sejam melhores ou piores independentemente da qualidade das audiências a que estão vinculados. Nós “não miramos para além do que está justificado (RORTY, 2005a, p. 215), de modo que não temos nada no universo para nos segurar, nenhum ponto arquemediano a nos auxiliar ou, mesmo, nenhum modelo de comunicação a nos guiar, como a pragmática universal de Habermas; temos apenas uns aos outros e nossas práticas de justificação, o único procedimento que nos permite comparar os vocabulários que usamos aqui com os vocabulários que os “outros” usam na comunidade vizinha. Portanto, Rorty acha que aquilo que declaramos ser verdadeiro não precisa ser sustentável, com base em razões, em todos os contextos possíveis. Todas as razões são razões para determinadas pessoas, que são limitadas por condições espaciais, temporais e sociais. Somente a comunicação entre diferentes tradições pode gerar algum tipo de universalidade (Almeida, 2014, p. 18).

Almeida (2014) aponta que Bauman, por sua vez, concorda com Rorty ao abandonar a ficção pela verdade única universal de Habermas, e se aproxima de Rorty, que defende as práticas de justificação ao uso de ideias comuns e universais a determinados grupos e culturas. Para calcar a escolha Baumaniana, Almeida (2014, p. 20-21) explica que:

O neopragmatismo rortiano, em claro contraste com a pragmática universal de Habermas, considera a busca filosófica de um fundamento para a verdade, ou, então, o estabelecimento de um consenso universal, como ilusória desde o princípio e sugere que os filósofos deveriam centrar sua atenção em continuar a conversação civilizada do ocidente (criando novas metáforas) sem se preocupar em fundamentar a verdade em um universal obtido a partir do diálogo racional (BAUMAN, 2010). Rorty, contrariamente a Habermas, entende ser possível prescindir do próprio conceito de verdade e identifica no contextualismo a solução dos problemas relativos à fundamentação do conhecimento. A estratégia de Rorty, afirma Bauman (2010, p. 268), é acabar com todas as estratégias, é uma estratégia que entende que a busca de estratégias é uma perda de tempo, esforço em vão. Adotada sua antiestratégia, o fato de outros “[...] não gostarem das legitimações que oferecemos já não é mais um problema. Nós simplesmente não apresentamos legitimações. Não fazemos mais aquilo em que acreditávamos e fazíamos os outros acreditarem, desde Descartes, Locke e Kant, e que era nosso trabalho”. A influência do antifundacionalismo de Rorty se fez sentir em Bauman [...].

Ao refletir sobre a sociedade ocidental ao longo dos séculos XVII, XVIII, XIX, XX e XXI, Bauman (2013a, p. 15-16) descreve a “passagem” de um momento “sólido da modernidade” (de planejamento, organização e sistematização da vida e conhecimentos) para um momento “líquido da modernidade” (de modernização e

consumo intensificados com fortes alterações nas relações sociais e interpessoais). Ou seja, a modernidade sólida ocorreu em torno do fim do século XVII para o XVIII, e a modernidade líquida em torno do século XX e XXI, período em que se concentra este estudo.

Bauman (1999b) expõe a existência de uma crise na modernidade, porque nasce marcada por uma vontade de ordem no contexto da modernidade sólida e, recentemente, na modernidade líquida, a promessa não se cumpre de forma integral. Bauman destaca que a ambivalência na modernidade líquida revela que a ordem e o caos competem entre si pela existência contínua. Em outras palavras, apesar dos avanços proporcionados pela globalização na modernidade líquida, ela também traz consigo desigualdades globalizadas, cria populações marginalizadas e exclui aqueles que são considerados diferentes ou estranhos, rejeitando suas diversidades no contexto atual. Ainda,

O estabelecimento do progresso e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia na modernidade avançaram nos próximos séculos, especialmente no século XX, de forma um tanto quanto mais acelerada. O próprio tempo parece adquirir um ritmo mais acelerado. As incertezas que começaram surgir aos poucos na modernidade agora tomam lugar central na sociedade, afetando os relacionamentos humanos e os relacionamentos desses com tudo o que rege o universo humano. Muito é questionado se se trata de uma ruptura do processo iniciado na modernidade clássica ou de sua intensificação. Para Bauman (2001), a modernidade líquida é a fase seguinte da modernidade sólida, sua continuação. Mais que isso, a intensificação desta (Oliveira, 2012, p. 29).

As condições políticas e sociais da modernidade líquida caracterizam-se por instituições sociais e relações sociais “fluidas”, “instáveis”, “fragmentadas” e regidas pelo consumismo como “uma grande loja de departamentos”, em que se tem várias opções que mudam a todo momento e convidam ao consumo excessivo e desenfreado (Bauman, 2013a). Trata-se de uma sociedade líquida que leva o ser humano a satisfazer suas vontades de forma imediata, que se estende a todas as esferas da vida humana, incluindo a realidade familiar e escolar.

Na obra “Tempos Líquidos”, Bauman (2007, p. 8) comenta sobre o “divórcio” entre “o poder e a política”, que no início do Estado moderno parecia unido e inquebrantável para a construção do “Estado-Nação”. Mas o poder que permeia a sociedade líquida atual está agora no espaço global, ou também chamado de

globalização, que é “politicamente descontrolado”. A política e poder global é maior e impede o Estado-Nação de exercer o poder e suas políticas locais, sem estar conectado com o sentido mundial. Ou seja, as fronteiras, que eram visíveis, tornam-se inexistentes a partir dessa “aldeia global”, que fortalece o mercado, consumo e a questão privada da organização pessoal e social. A sedução pela satisfação de consumir permeia as relações humanas entre os âmbitos familiares, escolares e demais segmentos sociais.

Elias (1994) discute a modernidade refletindo questões sociais conectadas ao processo civilizador a partir da história dos costumes da sociedade. Essa ideia dialoga com a cultura de consumo proposta por Bauman, que dita os comportamentos e ações nas relações humanas. Elias (1994) revela as mudanças nas relações humanas a partir da constatação de que os comportamentos humanos na idade moderna e na burguesia, sobretudo no entendimento associado à civilização da Alemanha e França, transformam as atitudes alimentares das pessoas. As mesmas começam a comportar-se de maneira diferenciada à mesa, servindo-se dos alimentos de uma forma elegante para o costume vigente. Consequentemente, modifica-se, por meio da ideia de “civilizado”, os comportamentos e atividades relacionais, exaltando as normas de civilidade e de novos costumes que vão nascendo nas classes altas da sociedade.

O autor supracitado traz à tona a vida, o comportamento, o afeto e as relações humanas dos povos ocidentais que, após a Idade Média (no contexto da modernidade sólida que nos referimos a Bauman), sofre alterações e mudanças. O sociólogo nos leva a compreender o “processo psíquico civilizador” que se faz presente nas gerações e no contexto da idade moderna, e que se altera de modo significativo. Os fatos históricos da sociedade ocidental são tomados a partir de vários moldes, como, por exemplo, o comportamento, que na mesma ocasião muda conforme a questão temporal. Não é somente a importância dada ao portar-se, mas também ao sentir, por parte das pessoas, em diversas situações sociais (Elias, 1994).

Elias (1994) apresenta situações que revelam, nos relacionamentos humanos, sentimentos de vergonha e delicadeza. Em consequência desse episódio, mudam-se também as regras e a aceitação social de tais acontecimentos. Ou, ainda, muda o padrão que a sociedade exige e proíbe. Instala-se socialmente o desagrado ou medo como forma de civilizar as pessoas, jovens, crianças, idosos que convivem no contexto familiar ou público/em sociedade. Percebe-se que a estrutura psíquica vai ganhando estímulos e se transformando em pensamentos e comportamentos aceitos

pelos costumes das diversas culturas em vários momentos históricos. O autor destaca que tanto a psicologia quanto a pedagogia formam um processo civilizador no ambiente das instituições sociais.

Também, e não menos importante, existe a importância do Estado em sua formação e estrutura que, pelo monopólio da força, vai impactar na civilidade das sociedades. A violência física foi utilizada para reprimir o que estava fora dos costumes e do que era socialmente aceito como comportamento civilizado, transformando as estruturas sociais, os comportamentos e as constituições psíquicas dos sujeitos. Ou, ainda, os costumes civilizados podiam revelar uma nação forte, bem estruturada e organizada (Elias, 1994).

Colaborando com as reflexões sobre a organização política e social, traz-se Simmel (1976), que discute a metrópole e a vida mental na idade moderna. Ele procura, em sua investigação, descobrir de que forma a personalidade das pessoas se acomoda nos ajustamentos e tensionamentos das forças que fazem parte da sociedade moderna. Revela questões psicológicas da metrópole, intelectualidade da vida metropolitana e a relação que ocorre entre as pessoas e a economia monetária. Acompanham essas questões as relações emocionais íntimas de cada pessoa, seja nos grupos a que pertence, seja na sua vida particular, ou interna, psíquica.

Simmel (1976, p. 17-18) aponta para o calendário e o tempo corrido, medido e calculado da vida dentro da metrópole, onde que, para existir e resistir, ocorre um fenômeno psíquico denominado de “atitude blasé”. Esse conceito refere-se ao “embotamento do poder de discriminar”. Ou seja, apesar do consumo, desejos, prazeres e repulsas, o sistema nervoso é estimulado ao ponto de contornar ou extrapolar as realidades da vida social. Segundo o autor, a atitude mental dos metropolitanos chama-se reserva, pois, diante de pessoas e lugares desconhecidos, a pessoa lança mão da atitude blasé. É algo que protege as pessoas das diferenças e também pode revelar uma certa qualidade e liberdade pessoal.

O autor leva a concluir que o tamanho da cidade pode impactar a individualização de traços mentais e psíquicos, pois existe uma escassez de relações humanas na grande metrópole se comparada à cidade pequena. O indivíduo, dessa forma, é levado à vida na sua forma objetiva, e não subjetiva, de seus relacionamentos sociais.

Na obra intitulada “Tempos Líquidos”, Bauman (2007) comenta a passagem do mundo sólido ao mundo líquido, e, nessa última perspectiva, percebe-se que as

organizações sociais não mantêm sua forma por muito tempo, pois se dissolvem de forma mais rápida e irreformável. Esse fato se assemelha aos “laços inter-humanos”, que anteriormente (na modernidade sólida) traziam segurança aos indivíduos, tornando-se, mais recentemente (na modernidade líquida), frágeis e reconhecidamente temporários (Bauman, 2007)

O progresso econômico que assegurou, na modernidade sólida, a promessa do alcance da felicidade das relações humanas e sociais entre pessoas, presume-se, atualmente, na modernidade líquida e na globalização negativa, uma ameaça da paz, que indica crises e insegurança no contexto moderno: “os medos nos estimulam a assumir uma ação defensiva”, pois os medos se perpetuam e se fortalecem diante da realidade violenta e insegura (Bauman, 2007, p. 15).

Ocorre uma tentativa de “legitimação da autoridade do Estado” para garantir a segurança aos “perigos de proteção pessoal” (Bauman, 2007, p. 21). Esta afirmação enseja que existe, atualmente, uma relação dos medos com o “clima de precariedade”. Enquanto isso, se assevera os prejuízos econômicos, sociais, e se defende a “segurança pessoal” como um dos temas centrais dos debates políticos na contemporaneidade (Bauman, 2007, p. 23-24).

O mundo se tornou um lugar de abandono à própria sorte de cada um/a, de forma individualizada. Os vínculos humanos, na sociedade líquida, estão frouxos e precários, e a solidariedade está sendo alvo de desencontro ou invisibilidade nas ações humanas. O individualismo que se assiste atualmente, o enfraquecimento dos vínculos humanos e o definhamento da solidariedade parecem relacionar-se à “globalização negativa”, pois, segundo Bauman (2010b, p. 30), “[...] em sua forma atual, puramente negativa, a globalização é um processo parasitário e predatório, que se alimenta da energia sugada dos corpos dos Estados-nações e de seus sujeitos”.

Ou seja, o Estado está exposto às forças globalizantes, que o “paralisam” ou “incapacitam” de mover-se ou agir em favor de seu direito ou necessidade. Os governos dos estados lutam para administrar crises, permanecer no poder, mas não têm controle para planejar e executar um plano futuro e seguro para a realidade que se apresenta. O Estado-nação vem perdendo suas forças e vem se tornando algo que defende “a proteção pessoal” (Bauman, 2010b, p. 31).

Na obra “44 Cartas do Mundo Líquido Moderno”, Bauman (2011a) comenta outra questão atrelada às relações humanas: a incompreensão recíproca entre gerações, onde pairam incertezas, desconforto e desconfiança nas relações

humanas. Os pontos de vista são diferenciados e entrelaçados pelas relações virtuais (online e offline), que acabam por derrotar a vida real. Ou seja, o mundo artificial da internet pode enfraquecer os laços da vida real e ajuda a reforçar as identidades descartáveis. Um exemplo do enfraquecimento e da identidade que se descarta facilmente é a quantidade de conexões nas redes midiáticas em detrimento da qualidade das relações entre as pessoas.

Em tempos tecnológicos e de inovações, aumentam os desafios de comunicação entre as pessoas, segundo Bauman (2011a). Ainda, a relação entre pais e filhos na modernidade líquida é colocada como algo preocupante, pois, na sociedade da oferta e do consumo, os familiares ou responsáveis realizam gastos excessivos para manter as crianças e adolescentes como consumidores excessivos de aparelhos eletrônicos de alto custo e que, ao longo do tempo, se tornam necessidade, ou uma dívida gigante em relação ao transtorno financeiro familiar para manter acesso a bens eletrônicos.

O precoce amadurecimento de meninos/as, na modernidade líquida, a comercialização da infância, o hiperconsumismo, que acaba por definir as identidades, são elementos que acabam se misturando com o consumo e as redes midiáticas que ocupam a vida e os espaços. Bauman (2010c) encoraja para a resistência às pressões e ao consumo. O autor lembra que a liberdade é feita de escolhas e riscos, mas é preciso arriscar-se na busca pela humanização e consciência do ser.

Bauman (2011) reforça que a geração eletrônica, pertencente ao mundo virtual, apresenta diferenças entre o que se reconhece como relações interpessoais (sólidas) e laços sociais (fotos postadas e apagadas, redefinidas). Enganosamente, a visibilidade na rede midiática pode levar a reforçar “o eu”, procurando a visibilidade e fama do ser. O perigo que se corre nessa experiência é de um consumo e relação instantânea e a privação de contato e calor humano.

Nesse sentido,

Percebendo essa situação, encontra-se uma das principais, e talvez a mais marcante, característica da vida e da sociedade no seu estado líquido da modernidade: a fatalidade da individualização e seu acelerado processo no homem moderno. Desde o início da modernidade, pôde-se notar uma crescente valorização do indivíduo, aos poucos emancipados das instituições. O capitalismo liberal que defendia a livre iniciativa dá forças ao individualismo, motor da competição da livre concorrência do liberalismo. A sociedade moderna em seu estado líquido, segundo Bauman, apresenta seus membros

como indivíduos, e assim, cada vez mais longe de tornarem-se cidadãos. O capitalismo, agora líquido, perde a noção da busca por valores verdadeiros. Nessa sociedade, os riscos e contradições são socialmente produzidos, mas o dever e a necessidade de enfrentá-los estão sendo individualizados (Oliveira, 2012, p. 30).

A modernidade trouxe alterações muito significativas, conforme o exposto, principalmente na forma da organização social e nas relações estabelecidas entre as pessoas. Oliveira (2012) ainda aponta para o risco de, na modernidade líquida, ocorrer o distanciamento entre as pessoas e a dificuldade de tornarem-se cidadãos. Outro problema apresentado sobre as relações humanas na modernidade líquida diz respeito ao cancelamento do espaço público para tornar-se espaço privado. Ou seja, enquanto que algumas pessoas visitam, outras pessoas moram e vivem situações indignas nesses espaços.

Concomitante a isso, denuncia-se o descaso das políticas públicas em solucionar problemas públicos. Também há a exposição sobre a sociedade do consumo, que impacta na formação de identidade das pessoas e sobre as relações entre as mesmas, destacando que os bens de consumo muitas vezes favorecem ou não os laços afetivos entre as pessoas.

Para todos esses assuntos apontados, Oliveira (2012) indica a possibilidade de trazer e fazer filosofia junto à modernidade líquida e suas mudanças constantes, bem como nas relações humanas estabelecidas. Essas transformações se tornaram ainda mais evidentes com a chegada da COVID-19 e as medidas de isolamento social, quarentena e restrições sociais, as quais serão retratadas em seguida.

3.2 Pandemia da Covid-19 e o contexto do isolamento social

[...] Essa noite eu tive um sonho de sonhador, maluco que sou, eu sonhei com o dia em que a terra parou. Foi assim, no dia em que todas as pessoas do planeta inteiro resolveram que ninguém ia sair de casa. Como se fosse combinado, em todo o planeta, naquele dia ninguém saiu, saiu de casa ninguém [...]. E o aluno não saiu para estudar, pois sabia, o professor também não tava lá. E o professor não saiu pra lecionar, pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar (Seixas, 1977).¹²

¹² Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/raul-seixas/48325/>. Acesso em: 27 mar. 2024.

Alguns versos de músicas trazem consigo poesia, imaginação, emoção, prazer e uma dose de realidade vivida. Um exemplo disso pode ser encontrado na canção destacada nesta seção, lançada em 1977 pelo artista Raul Seixas, que, profeticamente, retrata a pandemia da Covid-19 e as transformações sociais que ocorreram devido ao surgimento do vírus. A Covid-19 foi, inicialmente, anunciada em Wuhan, na província de Hubei, na China, em dezembro de 2019 e, no dia 9 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a circulação do vírus e o classificou como uma emergência de saúde pública de importância internacional, caracterizando-o como uma pandemia global (WHO, 2020a).

O coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS – CoV-2) contamina as pessoas pelo contato com elementos respiratórios (gotículas) - tosse, espirro e pelo toque em texturas contaminadas – e, em seguida, em contato com o rosto. As pessoas contaminadas podem sentir um cansaço excessivo no corpo, febre, dores nos músculos, tosse, dor na garganta, perda do olfato e paladar, falta de ar, dentre outros. Quando a pessoa é acometida com o COVID num estágio grave, pode ocorrer a ausência de respiração, pneumonia e, em muitos casos, a morte (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2023).

No Brasil, o anúncio oficial sobre o primeiro caso de COVID ocorreu em 26 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020c). Entretanto, Santino (2020) apresenta a notícia de que um estudioso responsável por uma investigação vinculada ao Fundação Osvaldo Cruz (FIOCRUZ) apontou que, no Rio de Janeiro, entre os dias 19 e 25 de janeiro de 2020, ocorreu o óbito de uma pessoa como sendo alvo de uma infecção respiratória grave (Síndrome Respiratória Aguda Grave – SRAG), mas que, no momento da morte, não se acusou tal laudo. Esse estudo não confirma que este possa ser o primeiro óbito da COVID-19, mas indica que a infecção pode ter iniciado antes mesmo do noticiário formal brasileiro.

Esse fenômeno levou a sociedade, de modo geral, a tomar medidas protetivas contra o contágio do vírus, e uma das atitudes de preservação da vida foi a quarentena e o isolamento social das pessoas. Isto é, todos(as) precisaram se isolar em seus domicílios para evitar o contágio, ou ter precaução, evitando contatos físicos e contaminação pelo vírus (Brasil, 2020b, 200c).

As investigações de Oliveira *et al.* (2020, p. 6) apontam que, depois que foi oficialmente comunicada a pandemia no Brasil, mais precisamente no nono dia posterior ao anunciado, o Brasil “evoluiu para a fase de mitigação com a publicação da

portaria nº454333, em 20 de março de 2020”, afirmando que estava ocorrendo uma “transmissão comunitária” e adotando o “isolamento domiciliar” para pessoas que continham o resultado positivo ou contato com pessoas infectadas, para conter a disseminação no território nacional.

No caso específico do local de estudo desta tese, no município de Guarapuava, Paraná, o *site* da prefeitura foi alimentado com bastante intensidade, disponibilizando dados e precauções em relação à pandemia, isolamento social e restrições. A consulta aos decretos do município, através do site, permite perceber que, por um longo tempo, houve a restrição e cuidados extremos. No dia 20 de março de 2020, foram suspensas as aulas no município de Guarapuava, segundo o artigo que segue:

Art. 5º Fica suspenso o funcionamento pelo prazo indeterminado a partir de 20 de março de 2020, de todas as Escolas da Rede Municipal de Ensino Pública e Privada, Centros Municipais de Educação Infantil, cursos presenciais. Parágrafo único. A carga horária da Rede Municipal de Educação poderá ser reorganizada posteriormente pela Secretaria Municipal de Educação de forma que não haja prejuízo educacional, inclusive podendo ser utilizado para reposição os dias de recesso do mês de julho de 2020 (Guarapuava, 2020).

Pelo mesmo decreto, restringiram-se várias atividades públicas, bem como estabeleceu-se o início de teletrabalho para servidores públicos que tivessem as características descritas no documento. Esse decreto contemplou também o isolamento em domicílio para quem estivesse contaminado, ou que chegasse ao município depois de uma viagem ao exterior, além de conter outras orientações para o combate ao avanço do vírus (Guarapuava, 2020). No dia 31 de julho de 2020, a prefeitura publicou um documento autorizando o retorno gradativo, parcial e facultativo às instituições de ensino superior privadas, contendo todas as instruções para garantir o retorno com segurança. Porém, no dia 26 de fevereiro de 2021, emitiu o decreto nº 8543, cancelando todas as atividades presenciais no município, devido à emergência dos casos e situação calamitosa.

Art. 1º Determina, durante o período da zero hora do dia 27 de fevereiro de 2021 até às 5 (cinco) horas do dia 08 de março de 2021, a suspensão do funcionamento dos serviços e atividades não essenciais em todo o município de Guarapuava, como medida obrigatória de enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da pandemia da COVID-19 (Guarapuava, 2021).

Nesse contexto de isolamento social, o Brasil como um todo foi atingido pela pandemia e revelou situações precárias ao combate à doença. Oliveira *et al.* (2020, p. 8) indicam que

[...] O Brasil é um país territorialmente extenso e o SARS-COV-2 afetou todas as regiões brasileiras, impondo assim inúmeros desafios para o controle de sua transmissão. A pandemia de COVID-19 encontra a população brasileira em situação de vulnerabilidade, em função das altas taxas de desemprego e cortes de políticas sociais.

Além da vulnerabilidade de uma boa parte da população, o Brasil, durante o isolamento social da COVID-19, enfrentou o descaso, obscurantismo e discursos anticientíficos proferidos pelo governo brasileiro, na pessoa do então presidente Jair Messias Bolsonaro, no período 2018 a 2022. Com sua postura irresponsável, dificultou, segundo Bittencourt (2020), a efetividade do papel do Estado no que diz respeito a intervir e aplacar as necessidades emergentes que uma pandemia apresenta a todos os países.

Bittencourt (2020) assevera que pessoas imorais, adeptas às teorias conspiratórias e visões contrárias ao senso comum e à fundamentação científica, e também a discursos religiosos que negam esclarecimentos fundamentados em evidências científicas, seguem uma agenda desqualificada de inteligência, que apenas visa o lucro e, ainda, permeadas pelo fascismo, aumentam o alarde e medo do povo diante do vírus letal.

Bittencourt (2020, p. 170) afirma que a “pandemia não é somente um problema médico, mas político”. O mesmo autor confirma a existência de uma coalizão entre os interesses do governo e dos políticos, empresários e bancários que visam lucro em meio ao desastre de uma pandemia. “Permanecer em casa é um ato político”, segundo o pensamento reflexivo e científico, enquanto que, para o mercado, o lucro se sobrepõe ao cuidado com a vida.

Na mesma linha de raciocínio, Oliveira *et al.* (2020, p. 9) comentam sobre o cenário da pandemia e a postura da presidência, asseverando ainda mais o problema e a resolução da situação pandêmica:

Atualmente, o cenário político do Brasil passa por conflitos políticos sociais e, em meio à pandemia, observa-se a polarização no país, em torno do chefe do poder executivo, com a divulgação de informações sem embasamento técnico-científico, referentes à gravidade da

patologia. Além disso, evidencia em seu discurso e de seus ministros de estado, informações que incentivam o uso de cloroquina e hidroxicloroquina, mesmo estudos comprovando que tais medicamentos, utilizados em altas doses, não eram capazes de reduzir o risco de intubação ou de morte por COVID-19.

Discursos como este levam a afirmar que “todo esse cenário enfraquece o isolamento social e favorece a propagação do vírus” (Oliveira *et al.*, 2020, p. 9). Os autores confirmam, ainda, que o número de casos e óbitos no Brasil “esbarram na ausência de dados confiáveis, seja dos casos ou das medidas de supressão, frente às recomendações contraditórias das autoridades em cada nível de governo” (Oliveira *et al.*, 2020, p. 9). Complementando essa afirmação, Bittencourt (2020, p. 177) expõe que infelizmente no Brasil, durante a pandemia, temos “um vírus político que mata diariamente a sociedade brasileira”.

Santos (2020) lançou a obra “A Cruel Pedagogia do Vírus”, a qual retrata as condições do planeta e o papel do ser humano, que não toma cuidado com a natureza e com as questões sociais e de saúde. O autor sugere que o vírus, como uma pedagogia, pode, cruelmente, pelas perdas e variados sofrimentos humanos, levar as pessoas à consciência do cuidado com a realidade ecológica e de relações entre pessoas e o mundo. A palavra cruel traz uma reflexão crítica sobre as perdas e tragédias decorrentes desse vírus, que, de certa forma, está ligada à falta de ações ecológicas conscientes e relações mais humanizadas no mundo.

A desumanização esteve presente em muitos dos desafios enfrentados pelas pessoas, pois ocorreram sofrimentos psíquicos, desgastes físicos e variadas situações negativas durante o isolamento, quarentena e restrição social da COVID-19, e mortes pelo descaso do Estado em relação ao enfrentamento da doença. Como exemplos de sofrimento psíquico pode-se citar a ansiedade, o excessivo trabalho doméstico, a violência doméstica, entre outros. Canuto *et al.* (2020, p. 129) revelam, em sua pesquisa sobre as repercussões do isolamento social diante da pandemia e seus impactos na população, que, “dentre os impactos sociais, o isolamento social é capaz de modificar drasticamente a rotina dos indivíduos, incidindo em sentimentos como o estresse, o medo, a instabilidade e a desconfiança”.

A pesquisa de Bezerra *et al.* (2020) contou com a participação de 16.440 brasileiros que, por meio das redes sociais e através de um questionário no *Google Forms*, opinaram sobre as suas percepções sobre o isolamento social durante a pandemia da COVID-19. Dentre os resultados obtidos, está a prevalência do sentido

negativo ou mais afetado pelo isolamento, que, na percepção dos participantes, é o convívio social.

As pessoas também se referiram a problemas financeiros, e alguns afirmaram cumprir a restrição, sendo que outros nem tanto, por conta de sua realidade ou escolha. Mas, pelas respostas, percebeu-se que as pessoas, em sua grande maioria, esperavam e tentavam contribuir, fazendo a sua parte para amenizar e/ou finalizar a realidade restrita e de cuidados. A partir desse contexto da pandemia e isolamento social, serão discutidas, a seguir, as relações humanas e sociais no cenário pandêmico e líquido da educação e das instituições escolares.

4 EDUCAÇÃO E/OU EDUCAÇÃO? OS DIVERSOS SABERES, O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E A ESCOLARIZAÇÃO EM CENA

Brandão (2007), na sua obra “O que é Educação”, propõe a compreensão das diferentes formas de “educações” que ocorrem em todos os contextos sociais: familiar, escolar, nas ruas, em territórios indígenas e em diversas organizações humanas. Ou seja, “ninguém escapa da educação” (Brandão, 2007, p. 7).

A educação, ou os processos educativos denominados por Brandão (2007) como sendo “educações”, são ambientes nos quais as pessoas interagem e é por meio dessas experiências que ocorrem as relações, a convivência e a vivência humana. Segundo Brandão (2007), é importante destacar que não existe apenas uma forma de educar, e que a aprendizagem não se limita somente à escola. A vida em si é um constante processo de aprendizado.

A fim de exemplificar essa afirmação, pode-se recorrer às pesquisas que os indígenas intelectuais realizam no campo da educação. O pesquisador indígena Ferreira (2020), ao investigar o papel da escola nas comunidades Kaingang, destaca a necessidade de que esta respeite os processos próprios de ensino e aprendizagem desse povo, em que uma das características é

[...] O ato de aprender com os outros em qualquer espaço tempo, motivado pela reciprocidade e a complementaridade, característica importante no convívio Kaingang. A pessoa está na relação com a outra, face a face. As crianças não vivem somente no meio dos adultos, aprendem umas com as outras, com os grupos de sua idade e de outras, com os quais compartilham conhecimentos dentro e fora da comunidade onde vivem (Ferreira, 2020, p. 140-141).

A educação é um processo de aprendizado e renovação de vida que ocorre dentro de um grupo social, influenciado pela sua cultura e pela sociedade como um todo. Segundo Brandão (2007), a educação organiza os seres humanos, mas é importante lembrar que existem diferentes formas de educação no mundo. Algumas têm o objetivo de promover a emancipação das pessoas, enquanto outras têm o propósito de dominar as relações humanas e sociais. Além disso, a educação também pode ter como objetivo o bem comum ou a individualização, ou pode estar ligada à sociedade do consumo (exacerbado).

Para Bauman (2011a), a sociedade globalizada é tomada de assalto pelo consumismo, que a torna refém do consumo exaustivo de bens materiais, simbólicos, supérfluos e fantasiosos em vista da real necessidade do ser humano. Ou seja, é um consumo inconsciente, alimentado pelo desejo de possuir e, ao mesmo tempo, de descartar, para atingir um próximo consumo. O mesmo, segundo o autor citado, acontece com o conhecimento na área educacional. Ele (conhecimento) parece ser atraente quando usado instantaneamente, pois as formas de ensinar, modelos e programas são facilmente trocados e transformados constantemente. Desse modo, a educação passa a ser questionada, porque a ideia de uma educação duradoura não faz sentido, principalmente para a formação das novas gerações.

Bauman (2011a) ainda retrata o desafio da educação diante das mudanças repentinas e contemporâneas. O “conteúdo” ou “conhecimento” que era recebido ou “guardado”, na contemporaneidade perde sua validade de um dia para o outro. Com o mundo de facilitação de muitas informações ao mesmo tempo, torna-se obsoleta a validação de um conhecimento sólido. Bauman (2011a, p. 115) lembra que a pedagogia e a educação galgaram conhecimentos e “propostas duráveis”, onde a “memória” era reconhecida como “um patrimônio” da humanidade. Mas atualmente a educação tornou-se mercado livre e aberto, pois apresenta fins comerciais, tornando-se objeto de compra e venda.

Complementa as ideias colocadas o fato de Bauman (2011a) apresentar algumas comparações entre a modernidade sólida e a modernidade líquida, ao deixar de falar de um conhecimento mais rígido para falar de um conhecimento mais fragilizado ou fluido. Ao mesmo tempo, Bauman (2011a) confirma que a educação apresentou duas marchas para o conhecimento na idade moderna: na primeira marcha, a “construção da informação”, onde apresenta-se o mundo de forma inteligível, e a segunda marcha, “o surgimento da educação”, que propõe a expansão do conhecimento e o reconhecimento da capacidade dos educandos em aprender e ter acesso ao conhecimento.

Por fim, Bauman (2011a) chama atenção para o papel do professor nessas duas fases da modernidade, onde o significado muda de um professor que exerce a função de ensinar um conhecimento reconhecido e fundamentado para a função de um professor que é reconhecido como orientador, no sentido de ajudar os estudantes a encontrarem um caminho prático de “como fazer” conhecimento ao invés do “que saber” do conhecimento. Bauman (2011a) indica a necessidade de “atualizar as

informações profissionais”, ou seja, de reconhecer a necessidade de uma formação continuada para os professores desempenharem a educação e o ensino nos ambientes educacionais.

Complementando a ideia de Bauman (2011a) de que a educação se tornou algo a ser consumido, ou reconhecido como mercadoria, Freire (2023) destaca que a educação é bancária, onde o professor, cumprindo uma agenda vinculada aos interesses capitalistas e de exploração/dominação ideológica, deposita e aliena os estudantes para uma pedagogia de opressão. Ou, ainda, os estudantes aprendem conteúdos que servem aos interesses econômicos e trabalhistas (que costumam explorar o trabalho e a mão de obra), e não se forma criticamente e politicamente, com vistas a refletir e transformar as suas realidades. Integra-se a essas colocações a preocupação com um sistema de poder, que controla a educação escolarizada e o saber, reforçando as desigualdades sociais e culturais, como, por exemplo, a educação colonizadora imposta às civilizações indígenas (Brandão, 2007)

A educação tem “força” na formação e nas ações empreendidas na sociedade pelos homens, e por isso espera-se, segundo Brandão (2007), que ela possa beneficiar a sociedade. Mas o perigo está na intencionalidade dos governos, que detêm o controle sobre ela (inclusive por meio das legislações), na tentativa de fazê-la “deseducar” as pessoas. Neste sentido,

[...] A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e de outros: “[...] e deles faremos homens”. Mas, na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer: “[...] eles eram, portanto, totalmente inúteis” (Brandão, 2007, p. 12).

Em consonância com a explicação de Brandão (2007), Paulo Freire (1921-1997)¹³, patrono da educação brasileira, deixa um legado teórico importante para se entender o conceito de educação de forma ampla, para além dos muros e paredes da escola. Mas, sobretudo, entender que a educação é um ato político, de humanização, no qual se procura potencializar o ser mais. Conforme aponta Freire (2010) no livro *Pedagogia da Autonomia*, “faz-se necessário a criação de espaços de ação-reflexão,

¹³ As datas citadas referem-se ao nascimento e morte de Paulo Freire.

reflexão-ação que propiciem que o ‘ser mais’ se emancipe, pois este está inscrito na natureza dos seres humanos” (Freire, 2010, p. 75).

Nessa compreensão, ainda, reconhece-se a existência de classes dominantes, às quais pertencem os opressores e, por outro lado, o oprimido, desprovido de condições sociais e humanitárias, que faz parte da classe vulnerabilizada. Ou seja, “quem está no poder não tem a intenção de uma educação reflexiva e crítica, porque poderia balançar ‘o poder ou a sua posição’ referente ao oprimido, que está sob sua condução e/ou controle” (Freire, 2023, p. 29).

Freire (2023) aborda a presença de uma educação na sociedade que se baseia em uma pedagogia opressora, inserida em um contexto vinculado ao sistema capitalista opressivo que gera desigualdades sociais e desumaniza as pessoas. Ele também destaca a existência de classes dominantes, representadas pelos opressores, e, por outro lado, os oprimidos, que são privados de condições sociais e humanitárias e fazem parte da classe vulnerável. Assim, percebe-se que aqueles que detêm o poder não têm interesse em promover uma “educação reflexiva e crítica”, pois isso poderia ameaçar o seu próprio “poder ou posição” em relação aos oprimidos, que estão sob sua orientação e controle (Freire, 1986, p. 29).

Segundo Freire (1986), o educador é chamado a atuar como agente de mudança na consciência humana, conduzindo os educandos a interpretar e compreenderem a realidade, enxergando nela a oportunidade de libertação através de um ensino baseado no diálogo e na reflexão. Sua obra aborda a coragem e audácia necessárias ao educador/a em sua prática, destacando a importância de encarar a realidade circundante e de guiar uma abordagem educacional humanizada, contextualizada e crítica.

O docente é incentivado, pela abordagem freiriana, a pensar, sonhar e buscar uma transformação em sua prática de ensino, indo além da simples transmissão de conteúdo e rejeitando o modelo autoritário da educação bancária. Freire (1986) propõe que a educação se torne uma investigação social em si mesma, envolvendo o ambiente escolar e a sociedade em um processo de mudança e crescimento mútuo. A educação não se resume em absorver conhecimento dos livros, mas sim em “transformar relações entre alunos, professores, a escola e a sociedade” (Freire, 1986, p. 58).

O autor citado enfatiza a necessidade de modificar as estruturas e condições sociais e educacionais no Brasil, juntamente com a reformulação da organização do

ensino e do currículo escolar brasileiro. Freire (1986, p. 78) argumenta que, se o currículo oficial fosse eficaz, “não haveria problemas de disciplina na escola”. Além disso, destaca a importância da prática libertadora e dialógica do professor para transformar a passividade, o silêncio, a agressividade e a sabotagem por parte dos estudantes na cultura escolar (Freire, 1986).

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um direito fundamental das crianças e adolescentes. Este direito deve ser garantido de forma efetiva e concreta na realidade educacional do país (Brasil, 1988). O Art. 205 da Constituição ressalta que a educação é um direito de todos, o qual deve ser promovido e incentivado pelo Estado, pela família e pela sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para a cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho (Brasil, 1988).

A Constituição de 1988, em seu Art. 208, estabelece que a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos é um dever do Estado. Mesmo com essa garantia, o acesso à educação nem sempre é uma realidade para todos os brasileiros, devido às desigualdades sociais e dificuldades de acesso ao ensino regular (Brasil, 1988).

Dados do Censo Escolar da Educação Básica referentes ao ano de 2022 ajudam a ter uma dimensão da violação do direito à educação no Brasil: o número de crianças e adolescentes entre 04 e 17 anos que não estão frequentando a escola é superior a 1 milhão. Esta situação certamente foi agravada pela pandemia, como aponta a pesquisa “As Múltiplas Dimensões da Pobreza na Infância e na Adolescência no Brasil”, desenvolvida pela UNICEF (2023), segundo a qual 1,9% das crianças brasileiras foram privadas do direito à alfabetização em 2020. Em 2022, esses dados são ainda mais alarmantes: 3,8% das crianças não haviam sido alfabetizadas. O estudo atribui o agravamento do analfabetismo à pandemia e suas reverberações na educação escolar: escolas fechadas, dificuldades e desigualdades no acesso às atividades remotas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado no Brasil em 1990, é um importante documento que estabelece e garante os direitos das crianças e adolescentes, incluindo o direito à educação. Ele determina como responsabilidade da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público garantir o cumprimento de todos os direitos sociais, incluindo o direito à educação. No seu Art. 4º, está disposto que:

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

O capítulo 4º do ECA aborda o tema do “direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer” (Brasil, 1990). No Art. 53, que dá início ao capítulo, é ressaltado que o direito à educação envolve o “pleno desenvolvimento da pessoa, preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990). Essa abordagem reflete a visão abrangente das múltiplas formas de educação, como apontado por Brandão (2007). Além disso, o artigo reforça a importância da educação gratuita e da proximidade entre irmãos no mesmo ambiente educacional, garantindo que esteja próximo de suas residências familiares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conhecida como Lei nº. 9.394/96, estabelece os princípios fundamentais da educação no Brasil. Nela estão definidas as diretrizes para a organização e funcionamento da educação escolar. De acordo com o Art. 2º, a educação, dever tanto da família quanto do Estado, é baseada nos valores de liberdade e solidariedade humana. Seu objetivo principal é garantir o desenvolvimento pleno do educando, preparando-o para exercer sua cidadania e qualificando-o para o mercado de trabalho. Diferentes autores e perspectivas teóricas podem ter visões distintas sobre esses fins da educação (Brasil, 1996).

O sistema de ensino do Brasil é formado pelas diferentes etapas da Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Neste contexto, este estudo foca especificamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É crucial compreender e reconhecer o público-alvo dessas etapas educacionais, visto que a Educação Infantil é destinada a crianças de zero a cinco anos, com a obrigação de oferecer creches e pré-escolas. Já o Ensino Fundamental tem como objetivo assegurar o acesso e a conclusão dos estudos iniciais e finais desse nível de ensino. Os Arts. 54, 55, 56, 57 e 58 estabelecem diretrizes gerais para a educação, abrangendo também o Ensino Fundamental (Brasil, 1996). Desse modo, ocorre o

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - Maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - Reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude (Brasil, 1996).

Conforme mencionado, os direitos das crianças e jovens englobam a necessidade de proteção e atenção adequadas para assegurar seu bem-estar. Adicionalmente, cabe aos familiares a responsabilidade de inscrevê-los na educação formal. Importante destacar o Art. 58, que ressalta a importância de que a educação leve em consideração os valores culturais, artísticos e históricos de cada criança/jovem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece que, na primeira etapa da educação, o principal objetivo é promover o desenvolvimento completo da criança, evidenciando a relevância da colaboração da família e da comunidade como um complemento essencial (Brasil, 1996). Neste sentido,

Artigo 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o ensino fundamental é considerado o segundo estágio da educação, cujo objetivo é garantir a formação essencial do indivíduo, destacando a relevância das diferentes áreas de conhecimento a serem exploradas nesse período. A legislação também ressalta a responsabilidade da família e da escola em fortalecer os laços educacionais, ao contrário da abordagem complementar da educação infantil.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007).

§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental (Brasil, 1996).

A Lei estabelece que não basta apenas matricular os filhos na instituição de ensino, sendo também fundamental acompanhar de perto o processo educativo, conforme segue:

Na Educação Infantil a obrigatoriedade se dá dos 4 aos 5 anos de idade e nas séries iniciais até os 15 anos de idade. As séries iniciais do Ensino Fundamental ocorrem quando a criança conclui a Educação Infantil. Quando entra para a segunda etapa da sua formação acadêmica, que se denomina Séries Iniciais do Ensino Fundamental, conforme a legislação da educação brasileira – LDB Situa-se no entendimento da Educação Infantil e das séries iniciais o conceito de crianças e infâncias, por ser esses sujeitos que fazem parte da etapa. Em concomitância, tem-se o entendimento do cuidar e educar (Educação Infantil) e a etapa do ensino, alfabetização, conteúdos em variadas áreas do conhecimento (Séries Iniciais do Ensino Fundamental) (Brasil, 1996).

Quando se trata de crianças e pré-adolescentes que participam dessas fases, Frota (2007) destaca a variedade de concepções sobre infância e adolescência na sociedade atual. Ele aponta que não existe uma definição única para esses termos, pois há múltiplas representações em circulação. Ou seja, as crianças e as infâncias estão constantemente fazendo cultura com base em suas experiências.

Diante disso, Ariès (2017) demonstrou, em suas pesquisas, que a concepção de infância evoluiu ao longo do tempo, sendo influenciada por processos históricos e sociais da humanidade. Dornelles (2005) aborda a diversidade de infâncias presentes na era moderna, incluindo as realidades das crianças mais pobres, as mais ricas e as do terceiro mundo. Também destaca as infâncias nos países desenvolvidos, aquelas imersas na tecnologia e as que vivem em condições precárias, dentre outros. São mencionadas as crianças superprotegidas, abandonadas, socorridas, acolhidas, desprovidas de amor, amadas e até mesmo armadas, descrevendo a violação de seus direitos de diversas formas.

Santos (2014), em seu texto “A questão da sociologia da infância”, destaca a importância de refletir sobre a interação das crianças com a cultura de pares e a perspectiva cultural infantil, a partir das ideias de Corsaro e Florestan Fernandes. Os autores convidam a considerar o ponto de vista das crianças sobre o mundo ao seu redor, seus desejos e modos de vida, ressaltando que a humanidade tem muito a aprender com elas. Santos (2014) observa que, gradualmente, há uma superação da marginalização das crianças como atores sociais nas análises sociológicas contemporâneas.

Peloso (2015) realizou o estudo “Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais”, no qual revela a existência de infâncias imersas no contexto rural, muitas vezes “marginalizadas” tanto nos trabalhos acadêmicos quanto

na invisibilidade da sociedade. A autora destaca a observação sobre o uso recorrente de fontes europeias que trazem uma interpretação homogênea ligada a características de pessoas “brancas”, “cristãs” e “urbanas”.

Ainda, Peloso (2015) convida os pesquisadores, por meio de sua escrita crítica e reflexiva, a “garimpar” as infâncias rurais, presentes e atuantes no contexto da sociedade brasileira. Pois, “[...] quando consideramos a infância não urbana, nos remetemos a todas as demais que participam de diferentes comunidades e processos de socialização, tais como: as indígenas, os quilombolas, as ribeirinhas, as caiçaras, dentre outras” [...] (Peloso, 2015, p. 19).

O estudo teórico/sociológico das crianças leva a se estabelecer uma compreensão mais profunda acerca da realidade em que vivem as diferentes infâncias que compõem a etapa da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo no decurso da pandemia da COVID-19, a partir do ano de 2020, presente no mundo todo.

No estudo de Magalhães e Farias (2021), foi abordada a legislação emergencial relacionada às crianças e à educação durante a pandemia, de maneira reflexiva e crítica. Eles destacaram a importância de se tomar cuidado com a questão da presença física e do contato entre as pessoas, ao mesmo tempo em que rejeitaram firmemente a negação dos direitos das crianças e a possibilidade de enfrentarem desigualdades e dificuldades no âmbito familiar.

Ao lado da necessidade educacional, encontra-se a condição das crianças, que precisam de socialização para brincarem e aprenderem juntas. As autoras alertaram a sociedade sobre a importância de resistir e encontrar maneiras adequadas de apoiar as crianças durante a pandemia, ao invés de abandoná-las. Em muitos casos, as famílias e as crianças não tinham os recursos necessários para acompanhar o ensino remoto, tornando ainda mais crucial a socialização para o desenvolvimento das crianças (Magalhães; Farias, 2021).

Em se tratando de escolas, encontram-se diversas configurações escolares no âmbito educacional. Mas esse trabalho se dedica à reflexão sobre as escolas no meio rural e no meio urbano. Até o momento, as leis apresentadas abrangem principalmente as escolas urbanas, que não possuem características distintas em relação ao que as leis estabelecem para sua organização. No entanto, no caso das escolas do meio rural, denominadas atualmente de escolas do campo, é oferecido um currículo diferenciado, em sua maioria.

Entre as legislações que abordam especificamente a educação no meio rural e/ou do campo, merecem destaque: o Parecer CNE nº 36/2001, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica em escolas rurais; o Parecer nº 3/2008, que apresenta diretrizes para o atendimento da Educação do Campo; o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que trata da Política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (Brasil, 2001, 2008, 2010). A evolução da instituição, inicialmente conhecida como escola rural e atualmente designada como escola do campo, é fruto de uma história repleta de desafios e conquistas ao longo do desenvolvimento social e político da sociedade, sobretudo no reconhecimento e na valorização das escolas do campo.

Mello (2011) discute as diferenças entre os conceitos de rural e urbano, e aborda o entendimento do que é escola rural e escola do campo. O autor apresenta uma fundamentação teórica sobre os referidos conceitos, sugerindo dois apontamentos: um viés que entende a ideia de rural e urbano sendo distintos, sem nenhuma relação, cada um com suas características, e o segundo pertencente a uma visão mais moderna, a partir do século XX, como sendo dois conceitos que estão juntos, que se complementam e se fundem. Este último é entendido dessa forma porque se percebe que hoje o rural se conecta ao urbano e vice-versa.

Em relação ao entendimento de escola rural e escola do campo, Mello (2011) explica que a escola do campo se difere por pertencer a uma história de lutas de movimentos sociais e de conquistas da terra, de forma a zelar pelo cultivo e produção sustentável. As escolas rurais estão situadas no contexto rural de um município. Mas o autor referido cita a necessidade de entender os fundamentos e importância da educação do campo, que é algo necessário para a comunidade em geral.

A educação do campo ofertada para as crianças foi tema de pesquisa de Leineker (2016), que desenvolveu sua investigação na região Centro-sul paranaense, mais especificamente na cidade de Pinhão, próximo à cidade de Guarapuava, PR (essa última é o lugar da investigação desta tese). O intuito foi conhecer a opinião das famílias sobre o direito que as crianças têm de acessar a educação do campo. O estudo revelou opiniões diferenciadas, mas, ao mesmo tempo, muitas famílias não reconhecem esse direito para os/as pequenos/as. A autora também demonstra as precárias condições das políticas públicas para a educação do campo no município investigado.

Com o tempo a sociedade foi passando por transformações e reconhecendo a infância como “categoria social” e, além da família, a escola passou a ser o espaço de cumprimento da socialização. Mais precisamente na sociedade industrial contemporânea é que se torna uma obrigação e direito o acesso ao espaço educativo. Nesse aspecto, cabe relatar a investigação de Peloso (2015) que denuncia a “omissão histórica” de pesquisas e produções acadêmicas que relatassem a existência da educação de outras infâncias e suas funções, bem como a realidade da educação do/no campo, quilombola e indígena.

A escola rural está ligada aos interesses do capital, do agronegócio e dos latifúndios. Logo, os saberes dos camponeses não possuem espaço nesse contexto educacional onde a terra e as pessoas são percebidas como um produto a ser explorado. Conforme Ribeiro (2012, p. 295), os camponeses são aqueles que

Residem e trabalham nas zonas rurais e recebem o menor rendimento pelo seu trabalho. Para este sujeito, quando existe uma escola na área em que vivem, é oferecida uma educação da mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam.

A educação do campo diferencia-se da educação rural na medida em que é fruto da luta dos camponeses e é, além disso,

Protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política da educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Os objetivos e sujeitos a remeterem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao debate (de classes) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de políticas públicas, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 259).

O currículo fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases deve contribuir para que se efetivem os conhecimentos científicos e próprios dos saberes e dos espaços educativos (Brasil, 1996). Em se tratando de educação do campo, Sanceverino e Mohr (2016, p. 17) afirmam que o currículo deve contribuir para “o aprendizado e que valorizem os saberes sociais do lugar em que a escola está inserida, possibilitar a ressignificação e a recriação da cultura herdada”.

Sanceverino e Mohr (2016, p. 31) afirmam, ainda, que os “currículos escolares não podem desconsiderar a condição de vida dos povos do campo” que, por meio da terra, se sustentam, e estão em contato com a sua cultura e sua classe. A proposta curricular, segundo as mesmas autoras, deve promover pensamentos mais aprofundados e refletidos sobre as desigualdades, injustiças e novas formas de se relacionar com as pessoas, o mundo e a terra.

Bauman (2011a) debate sobre a educação e a instituição escolar, que ele descreve como o mercado do conhecimento na modernidade líquida. A escola é vista, muitas vezes, como um mercado aberto de conhecimento, onde a educação se torna um produto mercadorizado. O autor argumenta que a essência pedagógica está sendo comprometida na modernidade líquida, na qual o conhecimento é tratado como algo instantâneo e a educação é constantemente questionada. O consumo educacional é intenso e as informações são renovadas rapidamente, refletindo uma sociedade onde os temas mudam com frequência.

Na era líquida moderna, os professores são vistos como guias e encaram um desafio significativo ao estarem imersos em um ambiente sobrecarregado de informações. Para os docentes, Bauman afirma que “é a arte mais difícil e fascinante de preparar os seres humanos para essa vida” (Bauman, 2011a, p. 125).

De acordo com Sacristán e Gómez (1998), no que diz respeito ao ensino regular escolarizado, a escola inicialmente foi concebida com o propósito de realizar a socialização conservadora e reprodutora da sociedade, através da implementação de mecanismos de conduta, controle e autocontrole dos indivíduos, sendo reconhecida como parte histórica e ultrapassada no campo da educação.

Ainda de acordo com Sacristán e Gómez (1998, p. 15), a “segunda função social da escola” é a “socialização” das pessoas para a “vida pública”. No entanto, essa preparação apresenta conflitos, pois, por um lado, é para uma sociedade democrática e, por outro, para um governo e sistema social mercadológico e selvagem. Essas exigências contraditórias impõem desafios à escola no processo de socializar as futuras gerações, que precisam lidar com a oferta de conhecimento, participação e liberdade, ao mesmo tempo em que são preparadas para a submissão, disciplina social e inserção no mercado de trabalho.

A escola representa um importante ambiente de garantia dos direitos democráticos para todos, desempenhando um papel essencial na educação da população. No entanto, na perspectiva da modernidade líquida de Bauman (2011a),

percebe-se que a educação também enfrenta o desafio do individualismo, competitividade e conformismo social, presentes tanto de forma implícita quanto explícita nas relações humanas e sociais estabelecidas.

Junto a essa questão, Peloso (2015) anuncia, com seus estudos, a diversidade no espaço democrático da realidade da escola do campo que atua no contexto brasileiro. Igualmente, os investigadores Mota, Silva e Rios (2017) apresentam a riqueza de identidades e diferenças na escola do campo que necessitam ser previstas e trabalhadas na formação docente inicial e continuada.

Segundo Sacristán e Gómez (1998) a escola é um ambiente com estruturas fechadas, como o currículo, organização de conteúdo, espaço e tempo definidos, atividades, cobranças e recompensas, relações sociais e controle. Apesar disso, há espaço para contradições e resistências por parte dos indivíduos e grupos. Deixando de lado uma visão idealista de imposição de ideologias, a escola é vista como um espaço amplo e cheio de interações.

Ao mesmo tempo em que há um “processo explícito ou negociação disfarçada”, existem, também, “resistências não confessadas”. Mesmo que ocorra “uma aparente ordem e disciplina” pelos professores, há “potentes resistências” que se disseminam nos processos de aprendizagem, impactando em “pequeno e longo prazo” as ações diferenciadas, denominadas de resistências por Sacristán e Gómez (1998, p. 19). Como o formato do trabalho se modificou na idade contemporânea, a escola também recebe e convive “com demandas plurais e contraditórias no processo de socialização”, segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 20).

Ao mesmo tempo em que se encontra um “processo explícito ou negociação disfarçada”, também se identifica “resistências não confessadas”. Apesar da aparente “ordem e disciplina” mantida pelos professores, existem movimentações que surgem nos processos de aprendizagem e que têm um impacto significativo, a curto e longo prazo, nas práticas educativas, sendo denominadas como “resistências” por Sacristán e Gómez (1998, p. 19). Com as mudanças no formato do trabalho na era contemporânea, a escola se depara com “demandas plurais e contraditórias no processo de socialização” (Sacristán; Gómez, 1998, p. 20).

Mota, Silva e Rios (2017) mostram, em sua pesquisa, que havia uma noção de superioridade urbana em relação ao entendimento social (ideário urbanocêntrico), onde os habitantes da cidade eram vistos como mais privilegiados em termos de condições de vida, qualidade, liberdade, entre outros, enquanto aqueles que viviam

em áreas rurais eram considerados como inferiores, excluídos e relegados a um contexto menos desenvolvido. Essa ideologia era reforçada pela sociedade, discursos e representações culturais. Atualmente, a visão dicotômica de “rural e urbano” está sendo questionada através do conceito de “novo mundo rural” ou “novas ruralidades”, que valorizam a diversidade e riqueza de identidades existentes no meio não urbano. Os autores enfatizam que o espaço rural é complexo e em constante transformação, resultado das lutas e resistências históricas de grupos marginalizados e socialmente excluídos.

As exigências adicionais relacionadas à “socialização” e ao “mercado de trabalho” podem tornar mais complexas as demandas presentes na vida social, política, educacional, de consumo e nas relações de convivência familiar em sociedades formalmente “democráticas” (Sacristán; Gómez, 1998, p. 20).

Os autores ainda discutem sobre a socialização e a humanização como funções educativas da escola que estão emergindo atualmente. Mesmo diante de tantas contradições e tensões, a “sobrevivência e a melhoria da condição humana (humanização)” ocorrem dentro do ambiente escolar (Sacristán; Gómez, 1998, 34)

De acordo com Sacristán e Gómez (1998), a escola é considerada um local onde pode haver uma reflexão crítica sobre o uso do conhecimento, pois é caracterizada pela tensão entre a mudança e a reprodução, sendo reconhecida como uma realidade dialética. Além disso, a escola também pode ser vista como um espaço de autonomia, de acordo com Freire (1992). Sacristán e Gómez (1998) afirmam que a escola contemporânea deve preparar os indivíduos para lutarem e defenderem melhores condições na sociedade, e para isso recomendam uma abordagem pedagógica diversificada.

Por último, mas não menos importante, Sacristán e Gómez (1998) descrevem a importância da reconstrução do conhecimento e da experiência em uma escola que seja capaz de estimular, facilitar e reconstruir o conhecimento e o comportamento dos alunos. Os estudiosos citados afirmam que a escola já não desempenha mais o papel predominante de transmitir e distribuir informações, devido ao fácil acesso aos meios de comunicação de massa, como a televisão, por parte de muitas pessoas. Portanto, as crianças chegam atualmente à escola já possuindo grande quantidade de conhecimentos e informações.

Seguindo as discussões anteriores, Mota, Silva e Rios (2017) destacam a importância das “ruralidades contemporâneas” ao favorecerem a possibilidade de uma

relação de interdependência e complementação entre o “rural” e o “urbano”, que vai além de conflitos de sobreposição e superioridade. Os autores supracitados também apontam que as fronteiras entre as duas realidades podem ignorar as diferenças e diversidades existentes nos espaços rurais.

A era da modernidade líquida de Bauman (2011a) pode ser associada às colocações de Gauthier e Tardif (2018), que destacam as instituições educacionais como locais onde o racionalismo foi estabelecido e institucionalizado na era moderna e podem estar sinalizando a Pedagogia do futuro.

É importante observar que a racionalização contemporânea da educação e da pedagogia podem revelar inúmeras tensões e conflitos. A escola é colocada como a instituição dominante, responsável pela formação das futuras gerações e, por isso, Gauthier e Tardif (2018) colocam como questionamento a função de controlar e tomar a decisão de educar, que, para os autores, será a questão do futuro da pedagogia ou da ciência da educação.

As questões ligadas à educação e à escola se entrelaçam com as questões familiares, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conforme evidenciado por teorias e leis apresentadas nesta seção, esses elementos se complementam e precisam estar interligados para o desenvolvimento e formação do indivíduo. Diante disso, é fundamental analisar as diferentes estruturas familiares na sociedade contemporânea e a relação entre educação, escola e família, que serão abordadas na próxima seção.

5 AS ORGANIZAÇÕES FAMILIARES NA MODERNIDADE LÍQUIDA

Por muito tempo, em nossa sociedade, a família, como instituição social, foi visualizada e pensada como um modelo ideal de vivência e convivência. Um exemplo disso são as propagandas midiáticas, como a da margarina, transmitida pela televisão nos anos 1990¹⁴, onde era retratada uma família sentada ao redor da mesa, feliz, saudável e perfeita, composta pela família nuclear: pai, mãe e filho.

O modelo de “perfeição e felicidade” familiar rotineiramente é contestado pela realidade do Brasil, onde observa-se excessiva ocorrência de notícias em que se revelam abusos sexuais dentro dos ambientes familiares, agressões físicas, e até mesmo os responsáveis por bebês e crianças assassinam seus filhos legítimos, adotados ou afetivos. Traz-se, como exemplo, o caso do menino Bernardo¹⁵, que foi assassinado pelo pai e madrasta no Rio Grande do Sul, e ganhou grande repercussão na mídia. Antes do fato, ele, sendo criança, procurou o estabelecimento da Justiça da pequena cidade para falar dos maus-tratos, mas não fora provado na época nenhuma negligência familiar. Tempos depois, desenterra-se o corpo de uma criança soterrada pela maldade e criminalidade brutal de seus pais.

Historicamente, Ariès (2017) apresentou a ideia de que a família se configurou como espaço mais privativo, nuclear e intimamente afetivo com o acontecimento da modernidade. Nesse ínterim, a família começou a se organizar em torno da criança e dar mais importância às características de desenvolvimento e necessidades destas, como também demonstrou mais sensibilidade à dor e ao fato de perder ou ter de substituir os filhos. Assim,

Foi no fim do século XVII e início do século XVIII que situei, partindo de fontes principalmente francesas, o recolhimento da família longe da rua, da praça, da vida coletiva, e sua retração dentro de uma casa mais bem definida contra os intrusos e mais bem preparada para a intimidade. Essa nova organização do espaço privado havia sido obtida através da independência dos cômodos, que se comunicavam por meio de um corredor (em lugar de se abrirem um para o outro) e

¹⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OEwPVfKreks&ab_channel=PropagandasHist%C3%B3ricas. Acesso em: 20 mar. 2024.

¹⁵ As notícias sobre o caso mencionado podem ser acessadas pelos seguintes links: <https://blog.lfg.com.br/legislacao/bernardo-boldrini/>; <https://naobataeduque.org.br/caso-do-menino-bernardo-o-bra-sil-precisa-ouvir-as-suas-criancas/>; <https://globoplay.globo.com/v/3344060/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

de sua especialização funcional (sala de visitas, sala de jantar, quarto de dormir etc.) [...] (Áries, 2017, p. 19).

Ariès (2017) indica a possibilidade do nascimento de um sentimento de família moderna ao mesmo tempo em que se instituiu a escola moderna. Ou seja, o novo sentimento pode supor que a família moderna nasceu ao mesmo tempo em que se constituiu mais formalmente a escola como espaço para a educação de crianças e jovens. O autor referido aponta para o deslocamento de uma vivência mais comunitária da família para um espaço mais privativo, recluso, dentro dos lares familiares modernos.

A chegada dos portugueses ao Brasil levou à colonização e à introdução de uma cultura europeia em um ambiente subtropical, impondo seus costumes, economia e religião, apesar da presença dos povos originários, que são os legítimos habitantes das terras. Segundo Saffioti (1979), com a “conquista” do espaço, a burguesia se estabeleceu tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais (principalmente no campo). Nessa sociedade privilegiada, o papel do homem ganhou destaque, com a existência de uma família tradicional em que a hierarquia era centrada nele. O casamento civil era considerado o centro da família perfeita, com o homem como figura dominante, enquanto as famílias negras, escravizadas ou pobres serviam aos seus senhores e viviam em condições de extrema pobreza.

Prado (1981, p. 70-71), ao comentar sobre as “sociedades pré-industriais”, apresenta como uma das suas características principais a “economia essencialmente agrícola e comercial”. A autora citada menciona que havia um “alto índice de natalidade e mortalidade”, assemelhando-se às “estruturas sociais”, que se apresentavam “estáveis e pouco complexas”. Prado (1981, p. 71) destaca que “o tipo familiar dominante encontrado nessas sociedades foi chamado tradicional, extenso, patriarcal e doméstico, entre outras denominações pouco difundidas”.

Ou seja, a autora supracitada reconhece a ideia de família patriarcal, junto à submissão da mulher ao marido e pai, mas traz dados e pesquisas que realizou no estado de São Paulo, onde alerta que não se pode afirmar que foi ou é o único modelo de família brasileira (Prado, 1981). Dessa forma, o comportamento da mulher nem sempre foi dócil e submisso, assim como na família tradicional nuclear (pai, mãe e filhos) também apresentavam outras variações, como a presença de concubinas, filhos ilegítimos, também o celibato, divórcio, entre outros.

É evidente, portanto, que a família patriarcal deixou na sociedade resquícios de sua organização, o que não significa que possa ser considerada ainda como o único modelo institucional e válido que sirva para caracterizar a família brasileira de modo geral. Assim, também perdem a eficácia vários outros conceitos ligados à mesma concepção de família (Prado, 1981, p. 84).

A passagem da “ordem senhoral escravocrata para a sociedade de classes” (Saffioti, 1979, p. 152) e o salto da industrialização para a urbanização brasileira modificaram as organizações familiares, principalmente os papéis sociais desempenhados pelos elementos familiares, de modo distinto, o homem e a mulher. Os anos 1940 e 1950 apresentaram um crescimento demográfico nas cidades e a necessidade de se criar empregos para a população, dada a “migração rural-urbana” com enorme força nos anos 1930.

Nos anos 60 em diante, principalmente 1964, o peso da família brasileira conferiu apoio ao golpe militar. Segundo Schwarcz e Starling (2015, p. 444),

[...] No dia 19 de março, uma multidão saiu da praça da república e marchou compacta até a praça da Sé, carregando faixas, bandeiras e uma profusão de rosários – para salvar o Brasil de Jango, de Brizola e do comunismo, gritavam em coro. A marcha da família com Deus pela liberdade foi preparada pelo Ipes através da União Cívica Feminina, um dos muitos grupos de mulheres organizados pelo instituto em todo o país para fazer pressão política [...].

De 1985 em diante, no Brasil, mais especificamente a Constituição Federal de 1988, na seção dos direitos e garantias fundamentais, na parte que trata dos direitos individuais e coletivos, em seu Art. 5º, esclarece que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição” (Brasil, 1988). Também define: “Art. 226 A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado” e “§ 8º O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integra, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações” (Brasil, 1988).

O entendimento, para a Constituição Federal, é de que

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à

convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) (Brasil, 1988).

De acordo com Hintz (2001), as constituições familiares do século XX foram marcadas por uma hierarquia, em que a figura masculina detinha o poder, principalmente devido à questão econômica e ao papel social. Porém, a partir da segunda metade do século, influências sociais, políticas e econômicas começaram a modificar a família, especialmente no que diz respeito às questões de gênero. As mulheres viram sua condição se transformar e os homens também passaram por mudanças em seus papéis, resultando em reformulações nas relações conjugais e na dinâmica pais-filhos.

Com a chegada de novas tecnologias, que se tornaram parte integrante do cotidiano das pessoas, emergiram, de acordo com Hintz (2001), novos padrões de comportamento, demandas e expectativas em relação à organização familiar. Estes elementos, aliados a outros, desempenharam importante papel na mudança da estrutura familiar tradicional – composta por pai, mãe e filhos - possibilitando a aceitação de outras formas de constituição familiar.

Entre os exemplos das novas constituições familiares apresentadas por Hintz (2001), destacam-se a família monoparental, assumida e chefiada somente por um dos responsáveis (pai ou mãe), a família reconstituída (família recomposta por novas formação conjugais, após a separação, morte de um dos cônjuges, etc.), e famílias consensuais (casais que decidem formar uma família sem a oficialização da união).

Hintz (2001) apresenta, ainda, casais sem filhos (por opção de não tê-los), famílias unipessoais (que formam uma família, mas vivem em espaços individualizados para manter sua liberdade e ou privacidade), a família de associação (união de pessoas amigas, sem filhos, sem relação de parentesco ou sexuais, mas que convivem de forma amistosa, celebrando e festejando juntos as diversas fases da vida) e também as famílias homossexuais (casal de mulheres ou casal de homens que decidem se unir e se relacionar, formando uma nova família).

As reflexões sobre as diferentes organizações familiares do século XXI pode ser atrelado aos resultados que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) divulgou em relação ao conceito de família, referindo-se ao “conjunto de duas ou mais pessoas ligadas por laços de parentesco, consanguinidade ou adoção na

unidade doméstica, residente em domicílios particulares”. No ano de 2023, foram divulgados alguns resultados prévios pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre os dados do Censo 2022.

O Censo Demográfico de 2022 apurou a existência de 90,7 milhões de unidades domiciliares no Brasil, número que representa crescimento (34%) em relação ao registrado em 2010, quando foram recenseadas 67,5 milhões de unidades domiciliares. No conjunto de unidades domiciliares recenseadas em 2022, 90,5 milhões eram domicílios particulares permanentes, 66 mil, domicílios particulares improvisados e 105 mil, domicílios coletivos.

Conforme dados do Censo Demográfico de 2022, mais da metade dos domicílios brasileiros são chefiados por mulheres, ou seja, são elas as responsáveis pelas principais decisões envolvendo o domicílio. Observou-se, em relação ao censo anterior, um crescimento no número de mulheres ocupadas. Atualmente elas representam 43% das pessoas ocupadas no país.

Em relação à configuração dos domicílios, 27% são casais heterossexuais com filhos, 22% são pai ou mãe solo, 12% são pessoas que moram sozinhas, 6% são casais sem filhos, 5% moram com outras pessoas que não são familiares, e 2% são casais homossexuais com filhos. É importante destacar que, enquanto o número de casamentos heterossexuais desde 2013 caiu 13%, o número de casamentos homoafetivos teve um crescimento de 58%.

Tem-se observado uma queda na taxa de fecundidade no Brasil, em decorrência da diminuição do número de filhos por mulheres, e também da decisão de ter filhos mais tarde: 34% das mulheres estão engravidando entre 30 e 39 anos. Na última década, houve uma queda no número de mães com menos de 20 anos. Entretanto, a taxa de gravidez na adolescência brasileira é 29% maior do que a média mundial.

De acordo com dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010) referente ao município de Guarapuava-PR (local onde ocorreu a recolha de dados da tese) há no município 48.632 famílias. Destas, 14.491 famílias são compostas por até 2 pessoas, 15.801 famílias possuem 3 integrantes, 11.410 famílias possuem até 4 pessoas, 4.558 famílias possuem 5 integrantes e 2.372 famílias possuem 6 integrantes ou mais. Em relação aos domicílios, 90,8% estão localizados na zona urbana, e 9,1% na zona rural. Prevalece em sua maioria, famílias urbanas com

diferentes composições, apontando para diversas formas de organizações familiares ou famílias.

Pensando sobre “o que é família”, Prado (1981, p. 7-8) esclarece que

A palavra FAMÍLIA, no sentido popular e nos dicionários, significa pessoas aparentadas que vivem em geral na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos. Ou ainda, pessoas do mesmo sangue, ascendência, linhagem, estirpe ou admitidos por adoção.

Mas, para além dessas descrições, a autora afirma que, mesmo sendo “óbvio” para todas as pessoas a compreensão do que é família, é “difícil definir essa palavra e mais exatamente o conceito que a engloba, que vai além das definições livrescas” (Prado, 1981, p. 8). Ou seja, a família passa por transformações e crises em seus modelos estabelecidos historicamente, mas, apesar “dos seus momentos de crise e evolução, manifestam até hoje uma grande capacidade de sobrevivência e também de adaptação, uma vez que ela subsiste sob múltiplas formas” (Prado, 1981, p. 8-9). A família é reconhecida como instituição social que apresenta dilemas, gerando ambiguidades, pois

A família, como toda instituição social, apresenta aspectos positivos, enquanto núcleo afetivo, de apoio e solidariedade. Mas apresenta, ao lado destes, aspectos negativos, como a imposição normativa através de leis, usos e costumes, que implicam formas e finalidades rígidas. Torna-se, muitas vezes, elemento de coação social, geradora de conflitos e ambiguidades (Prado, 1981, p. 13).

Prado (1981, p. 10) ainda retrata o “poder dominante de cada sociedade” (igreja/religião, Estado, meios de comunicação, médicos, psicólogos, escola, etc), que impõe à família determinado comportamento (pessoal e social), decisão e atitudes sobre sua vida familiar ou atitudes em relação a sua profissão ou posição social. Mesmo assim, Prado (1981, p. 11) afirma que

Cada família varia também a sua composição durante sua trajetória vital, e diversos tipos de família podem coexistir numa mesma época e local. Por exemplo: casais que viveram numa família extensa, com mais de duas gerações dentro de casa, tornam-se nucleares pela morte dos membros mais velhos e, quando os filhos saem de casa, voltam a viver com uma família conjugal (somente um casal). Paralelamente, podem existir famílias naturais em virtude de fatores diversos, isto é, mulheres que não quiseram ou não puderam viver com um homem do qual tiveram um filho. Ainda nesse caso, a história

individual pode levar essa mulher a casar-se num outro momento e compor uma família nuclear.

A autora reitera a ideia anteriormente exposta, afirmando que “a família não é um simples fenômeno natural. Ela é uma instituição social variando através da história e apresentando até formas e finalidades diversas numa mesma época e lugar, conforme o grupo social que esteja sendo observado” (Prado, 1981, p. 12). Para Martinez (2013, p. 372), a configuração familiar do século XIX era reconhecida quando “todos os membros familiares tinham papéis e lugares claramente definidos” ou, ainda, quando era composta por modelos únicos e desejáveis, de pai, mãe e filhos. O papel da mulher na família era de ser “mãe, esposa, trabalhadora”, e o papel de pai passava pelo “enfraquecimento do poder paterno”.

Atualmente, tanto a configuração quanto os papéis dos membros da família são uma “trama de configurações” que “se torna mais complexa e difícil de ser mapeada”. A família é uma estrutura necessária e que não desaparecerá, pois é uma necessidade do ser humano contar com cuidados, proteção e afetos para a sua sobrevivência (Martinez, 2013, p. 372). Pautando-se na área da psicologia, Martinez (2013, p. 373) afirma que a “família é compreendida como o primeiro núcleo estruturante e socializador da criança; entidade fundamental para alicerçar as bases identitárias do indivíduo”.

A discussão sobre a “multiplicidade das configurações familiares” atuais vem de um longo percurso histórico de apagamento e luta para o reconhecimento e “visibilidade” das diferenças e dos direitos de parentalidade de casal de homens ou de mulheres para casar e compor a família. Os “temores sociais” e também “religiosos” dessas novas configurações foram sendo esclarecidos pelos direitos sociais e também por estudos da psicologia, que demonstram que, independentemente de quais são os membros familiares, é importante que se cumpra a função materna e paterna, e que esse fato não será a causa de um futuro “homossexual”, pois, segundo a autora, esse futuro pode ocorrer em famílias heterossexuais. É importante destacar que “a homossexualidade e a homoparentalidade mobilizam temores sociais de ordens diversas, configurando-se como rótulos em volta dos quais transitam inúmeras fantasias e preconceitos” (Martinez, 2013, p. 375).

A autora supracitada apresenta a análise de um casal heterossexual e de outro homossexual e o atendimento psicanalítico dado aos dois casos. Quanto às

dificuldades com os filhos e sua relação com a questão da sexualidade destes e das relações entre os casais, “esperamos [...] ter demonstrado que foram os conflitos emocionais, muito mais do que a orientação sexual dos cuidadores, o grande entrave para que esses casais pudessem realizar um bom exercício de parentalidade” (Martinez, 2013, p. 386).

Concomitante ao exposto, Prado (1981, p. 20) reitera que existem diversos tipos de famílias na contemporaneidade. A autora cita as famílias formadas pelo “casamento oficial” (celebrado e oficializado no cartório ou igreja), “casamento experimental” (o casal coabita por algum tempo e depois do nascimento do filho oficializam o casamento), “casamento de fato concreto” (dado o nascimento do filho, unem-se principalmente pela questão econômica de cuidar do filho), “união livre” (nega a oficialização civil ou religiosa, mesmo estando juntos e tendo filhos e aponta como modelo do futuro sobre família), “família homossexual” (duas pessoas do mesmo sexo vivem juntas, têm filhos ou filhos de outro casamento, ou ainda adotados ou constituídos pela inseminação artificial).

As configurações de famílias no Brasil também contam com a família indígena brasileira. Segundo Prado (1981, p. 90),

[...] Existem no Brasil vários tipos de famílias cujas normas não são reguladas pelo nosso sistema jurídico. São as famílias indígenas. Elas coexistem conosco e fazem parte da realidade nacional, mas são somente codificadas por usos e costumes que variam de um grupo indígena para outro e que também evoluem em suas formas através dos tempos.

Para além da configuração e função familiar, destaca-se a importância das relações entre os componentes familiares. A relação de vínculo e afeto familiar se assemelha às relações estabelecidas tanto na modernidade sólida quanto na modernidade líquida (atual), descrito por Bauman (2011a). O autor identifica três gerações consecutivas: a geração Baby Boomers (nascida entre 1946 e 1964) vivenciou escassez, sacrifícios econômicos, dedicação e trabalho árduo; a geração X (com idades entre 28 e 45 anos) demonstra pouco interesse no futuro e prioriza o presente, sendo centrada no “eu”; e a geração Y (de 11 a 28 anos) que cresceu em um mundo completamente diferente das gerações anteriores, cheio de abundância, prazer e flexibilidade. Essa geração não busca necessariamente estabilidade econômica ou profissional.

A geração Y está intimamente ligada à modernidade líquida atual, com desejos, preferências e escolhas distintas das gerações anteriores, que podem estar presentes em seu convívio. De acordo com Bauman (2011a), as diferenças entre as gerações se manifestam principalmente no ambiente familiar, que pode construir tanto entendimentos e relações sociais positivas como negativas, dependendo da convivência e aceitação das características individuais de cada pessoa.

Prado (1981) complementa a afirmação de Bauman (2011a), dizendo que os “laços entre os membros da família nuclear” se enfraqueceram atualmente por conta de atividades mais individuais e específicas das famílias, deixando de lado a convivência comunitária e/ou coletiva (Prado, 1981). Ou, também, “são bastante comuns as alianças matrimoniais que reforçam interesses e círculos de relações, assim como, ao inverso, famílias se “degradam” pelas novas alianças” (Prado, 1981, p. 45).

O Brasil é rico em cultura e costumes familiares. Trazendo reflexões sobre a família no território indígena, “[...] também entre os indígenas os jovens são acusados pelos mais idosos de ser menos respeitosos, hoje em dia, às tradições de seus pais. Obedecem menos, usufruem de maior liberdade, desrespeitam a moral sexual tradicional, etc.” (Prado, 1981, p. 90-91).

Prado (1981, p. 91) acrescenta que:

[...] Se tem verificado entre diversos grupos indígenas uma gradual transformação de seus sistemas familiares em famílias nucleares. Isso se dá cada vez com mais frequência quando o indígena é atraído pelos diversos trabalhos que surgem em sua área, como o garimpo, por exemplo. Pouco a pouco vem buscar mulher e filhos para viver somente com ele numa casa individualizada perto do seu local de trabalho, afastando-se assim de sua aldeia e criando novos hábitos de consumo. Modificam-se em sequência padrões familiares. O pai passa a ser a única fonte de subsistência e, uma vez modificados seus costumes tribais, o retorno será cada vez mais difícil, aumentando o número dos que se instalam na periferia das cidades dos “brancos”.

Além das famílias indígenas, Prado (1981, p. 92) comenta que “a família negra brasileira contemporânea não apresenta características específicas que a distingam das famílias brancas, segundo os diferentes extratos sociais”. Ainda, a família negra estaria ligada à herança cultural africana, pois

Essa família, segundo alguns autores, seria a sobrevivência da família africana que se caracterizaria pela troca objetiva entre as vantagens econômicas oferecidas pelos homens e os serviços sexuais prestados pelas mulheres, além de conferir aos homens o direito de propriedade sobre a prole (Prado, 1981, p. 92).

Por outro lado, Prado (1981, p. 92) destaca famílias negras “[...] com características patriarcais como a maioria das famílias [...]”. A mesma autora expõe muitos fatores que influenciaram a família negra brasileira, como, por exemplo, quando, no período da escravidão, homens e mulheres negras ficavam separados uns dos outros em lugares diferentes. Os senhores exploravam sexualmente as escravas e muitas vezes se apropriavam de seus filhos, ou os encaminhavam para longe de sua família. Além disso, depois da lei que libertou a população negra, Prado (1981) destaca que muitos homens negros se dirigiam aos centros urbanos em busca de novas condições de sobrevivência e trabalho, e muitas mulheres negras permaneciam nas fazendas, servindo e trabalhando para os senhores e suas famílias. Mas também existiram famílias negras burguesas e outros tipos familiares comentados nas diversas culturas abordadas neste trabalho.

Além da história da constituição de diferentes tipos familiares, a chegada da internet e da informação acessível alterou e ressignificou a constituição e/ou relações familiares. Segundo Bauman (2011a), as transformações, a rapidez e a disseminação das redes midiáticas e a internet pelo mundo têm um impacto direto nos diversos contextos em que os seres humanos estão inseridos, afetando igualmente a estrutura familiar. A presença e o uso de tecnologias tanto nas áreas urbanas quanto rurais já são uma realidade nas escolas e na vida dos filhos.

Nicodem, Silva e Nicodem (2020, p. 44) afirmam que há “a inexistência de obstáculos para o uso de tecnologias contemporâneas da informação e da comunicação na escola do campo, tanto quanto na escola urbana”. Ou seja, mesmo que algumas famílias rurais ou urbanas não possuam recursos midiáticos em seus lares, é possível que seus/suas filhos/as acessem, no espaço escolar, as tecnologias.

A chegada da rede *internet* é explicada por Bauman (2011a) como um acontecimento que perpassa as limitações privadas e públicas das famílias do mundo inteiro. Em outra obra, Bauman (1999b) destaca o cuidado extremo com a privacidade da moradia e segurança dos âmbitos familiares, vigiados por câmeras de segurança dia e noite, e a exposição desmedida do ser humano nas redes sociais e espaços

públicos da *internet* fazem o autor apresentar as contradições do nosso tempo, denominadas de modernidade líquida ou ambivalência da modernidade.

Bauman (2011a) adverte para o perigo de, na modernidade líquida, ocorrer o uso incontrolável das redes sociais sem conscientização, o que pode acabar interferindo nas relações estabelecidas pelos seres humanos. As relações que ocorrem nas mídias pelas interações virtuais podem, por conta da distância física, se tornarem muito superficiais, e não haver o cultivo de relações mais duradouras, podendo estas serem extremamente descartáveis.

Bauman (2011a) comenta sobre a condição humana e a urgência de se pensar o ser, relações, afinidades, sobre si mesmo. Essas pontuações podem estar atreladas à família, que é um dos âmbitos sociais mais antigos da sociedade humana, e é nela que a grande maioria das pessoas, desde o início da vida, se reconhece como alguém que habita um espaço ou que estabelece relações.

A família moderna-urbana (conjugal), aceita pelas leis atuais, vem de uma desconstrução da família patriarcal, embora se saiba que

A desorganização da família patriarcal, entretanto, não se processou uniformemente em todo o País. Ainda nos dias atuais, a organização familiar brasileira preenche toda uma gama que vai desde a família semipatriarcal até a família conjugal moderna, desligada da parentela e distante da tradição (Saffioti, 1979, p. 178).

A família rural, por sua vez, se diferencia da organização familiar da cidade, já que a formação provém também de uma camada populacional imigrante, que traz no seu bojo cultural o estilo de família patriarcal. Assim,

No meio rural, todavia, nem sempre à dinamização da economia correspondeu uma modernização da família. A imigração, intencionalmente promovida com vistas a beneficiar a economia cafeeira do Sul, poderia ter-se constituído, a par de imprimir novo impulso ao setor produtivo, em força inovadora da estrutura da família. Estando, porém, esta possibilidade na dependência do universo cultural de que provém o imigrante, a importação de trabalhadores europeus resultou, frequentemente, no reforçamento do estilo patriarcal da família (Saffioti, 1979, p. 178-179).

Nos séculos XIX e XX, as condições urbana e industrial modificam as relações e os namoros mudam (os interessados é que se escolhem), assim como os relacionamentos entre homens e mulheres no trabalho; diminui-se a diferença na

“cultura de participação de homens e mulheres tanto na vida familiar e social quanto o acesso à escolarização”, principalmente no meio urbano.

No espaço rural, a família, denominada por Saffioti (1979) de rural ou caipira, embora tendo acesso ao mundo globalizado e às tecnologias, se aproxima mais da família patriarcal dos tempos coloniais. Embora haja tantas mudanças, é possível que “a manutenção de algumas ideias e/ou modelos se dê ainda pelo “complexo de macho”, que seria o “ideal de personalidade masculina no Brasil”. Esse acontecimento citado seria a herança do “patriarcado da família colonial”, em que o “homem” é o “supremo” na estrutura da família (Saffioti, 1979, p. 180-181).

No contexto rural brasileiro, Saffioti (1979) declara que a organização da família se assemelha aos traços de organização patriarcal da família da época colonial. A autora destaca as mulheres do Sul do Brasil, que, na maioria das vezes, “casadas”, são sobrecarregadas de “tarefas agrícolas, domésticas” e sofrem o “recato diante dos homens”. Ainda no contexto rural, a investigadora indica a brutalização, o trabalho excessivo e a segurança econômica e social ofertados à mulher casada e/ou com família.

Os acontecimentos sociais que envolvem batismos podem revelar as famílias que, de uma forma ou outra, se congregam, enquanto em áreas mais urbanizadas, se “difundiu melhor” a “família conjugal”; mesmo sendo “tradicional ou moralista”, a família urbana tem se ajustado às transformações econômicas e novos papéis são desempenhados pelas mulheres (Saffioti, 1979, p. 184).

O alargamento da instrução feminina contribuiu para a redefinição dos papéis de homens e mulheres, e as mudanças sobre o entendimento de “mundo”, “ser humano” e “urbanização” tem se transformado velozmente e impactam nos processos sociais brasileiros (Saffioti, 1979, p. 185).

Nesse sentido, segundo Prado (1981, p. 100),

[...] A família nuclear, isolada entre as quatro paredes de um apartamento urbano, é um esquema funcional que atende aos interesses da sociedade industrial, seja de leste ou oeste do mundo. Sua rígida divisão de tarefas entre marido e mulher, sua facilidade de locomoção, acompanhando as mudanças geográficas das empresas nas quais o chefe de família é assalariado, sua alienação da problemática social, sua motivação única e exclusivamente dirigida pelos meios de comunicação para o consumo, constitui uma estrutura ideal para ser manipulada em todos os níveis, do operário manual ao diretor presidente da empresa, nos interesses de um poder central.

Bauman (2007, p. 87) considera que, nos tempos de modernidade líquida, o espaço urbano ou as “cidades contemporâneas” são o campo onde encontram-se e chocam-se poderes globais e os significados e vivências da cultura e identidade locais (pessoal, familiar e social), por conta dessa influência global. Dessa forma, Bauman (2007, p. 89) assevera que as cidades, sendo o depósito dos problemas globais (medo do terrorismo, medo do outro que é desconhecido, etc), coloca-se como lugar que precisa garantir a “segurança individual” das pessoas, famílias, grupos sociais, dentre outros.

Ademais, Bauman (2011a), em suas Cartas ao Mundo Líquido Moderno, afirma que a sociedade como um todo (rural e urbana) foi influenciada, na modernidade sólida, pelo disciplinamento das fábricas e sua transferência para as relações e educações dos seus filhos. Sobre a Modernidade Líquida, Bauman (2011a) fala de uma vida permeada e misturada pelo consumo e, junto a esse fato, o amadurecimento precoce de meninas para mulheres, comercialização da infância, hiperconsumismo, os quais definem as identidades (também das famílias em seus diversos contextos), das redes que ocupam os espaços privados e públicos da sociedade em geral. Bauman (2011a) convida a refletir conscientemente e resistir às pressões do consumo e os desafios que a modernidade contemporânea, junto com os resquícios da modernidade sólida, apresenta, e que interferem na vida em sociedade, na família, no trabalho e nos espaços privados e públicos em geral.

Na discussão atual sobre a família, Borges (2022) analisa como a família é formada a partir de uma perspectiva relacionada à lógica capitalista e ao acúmulo de capital. Seus estudos destacam como as relações familiares são influenciadas pelo capitalismo, que influencia o convívio familiar, os valores de ajuda mútua e a educação formal como parte da formação do indivíduo. Essa visão reflete sobre como as relações familiares não devem ser baseadas em interesses econômicos e exploração entre os membros familiares, mas sim em valores mais solidários e respeitosos.

Aita *et al.* (2021) abordaram os efeitos negativos (perturbação da rotina, maior irritabilidade, sobrecarga de trabalho) e positivos (maior interação entre família e escola, autoconhecimento mútuo) da educação remota sobre a família durante a pandemia. Destacou-se a importância de analisar o impacto nas dinâmicas familiares e fortalecer os papéis desempenhados por cada instituição na educação dos estudantes. Além disso, discutiu-se as diversas influências sociais dos diferentes contextos na relação entre família e escola.

Santos, Souza e Carvalho (2022) ressaltaram que a interação entre família e escola se mostrou como uma experiência que favoreceu a proximidade, comunicação, colaboração e parceria entre os membros da comunidade escolar e da comunidade familiar durante a pandemia da COVID-19, junto às demais experiências desse acontecimento viral global. Segundo os autores, com o retorno presencial das atividades escolares poderá ser realizada a continuidade de estudos sobre as configurações familiares e suas transformações, as interações da família e a sociedade e a relação entre família e escola nessa nova configuração social atual.

Considerando as reflexões sobre família, características e relações familiares, juntamente com as mudanças atuais discutidas, o próximo capítulo apresentará o caminho metodológico do trabalho.

6 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Tudo passa e tudo fica
porém o nosso é passar,
passar fazendo caminhos
caminhos sobre o mar

Nunca persegui a glória
nem deixar na memória
dos homens minha canção
eu amo os mundos sutis
leves e gentis,
como bolhas de sabão

Gosto de vê-los pintar-se
de sol e grená voar
abaixo o céu azul, tremer
subitamente e quebrar-se...

Nunca persegui a glória
caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar.

Ao andar se faz caminho
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se há de voltar a pisar

Caminhante não há caminho
senão há marcas no mar [...]
Poesia: Cantares (Antônio Machado).¹⁶

A poesia destacada no início desta seção simboliza o percurso metodológico desta investigação feita no decorrer da caminhada: organização, trabalho de leitura, escrita, construção teórica e pesquisa de campo. Nesse caminhar de praticamente quatro anos de doutoramento, muitas pedras indesejadas surgiram pelo caminho. Houve desvios e sinuosidades por conta do tempo que se instalou a partir de 2020, com a pandemia da COVID-19.

Com a esperança que a poesia sinaliza, foi renovado o desejo de que, mesmo tendo intensos desafios e/ou dificuldades, haveria de “tudo passar”. Apoiando-se na ideia de Bauman (2007) sobre a modernidade líquida, indica-se, nesse percurso investigativo, uma espécie de “incerteza líquida da pesquisa”, ou seja: como podemos vislumbrar uma pesquisa científica durante uma pandemia global? Quais são os novos

¹⁶ Disponível em: <https://mundomindfulness.com.br/poemas-mindfulness/cantares-antonio-machado/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

procedimentos da investigação? Como se proteger do contágio? Como permanecer confiante na caminhada de estudos? Diante da ambiguidade do momento pandêmico vivido, insistiu-se em renovar o propósito da continuidade e da busca por um “novo fazer” na investida científica deste trabalho.

Assim, nesta seção, será apresentada a organização metodológica do estudo. Será detalhado a abordagem científica da pesquisa, a organização ética do trabalho, o campo empírico contendo as informações gerais sobre as instituições educativas e o perfil das participantes pesquisadas. Para finalizar, serão descritos os procedimentos da coleta e análise dos dados.

6.1 Abordagem científica da pesquisa

A abordagem científica adotada nesta pesquisa possui um caráter diversificado, visando investigar as narrativas das professoras acerca da relação família e escola durante a pandemia da COVID-19. A combinação de diferentes métodos de coleta de dados (Bauer; Gaskel, 2015) contribui para uma análise mais abrangente. A metodologia plurimetodológica destaca a importância de análises qualitativas para a interpretação dos dados, sem negligenciar análises quantitativas.

Neste mesmo ensejo, a pesquisa qualitativa, para Lara e Molina (2011), possibilita a exploração das perspectivas, opiniões, experiências e significados das pessoas envolvidas na investigação. A pesquisa qualitativa geralmente é realizada por meio de abordagens como estudos de caso, grupos focais, observação participante e análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa qualitativa geralmente são descritivos ou discursivos. Neste trabalho, optou-se pelo tipo descritivo que, segundo Triviños (2008), é uma metodologia utilizada de forma muito ampla na educação. Essa afirmação se dá porque

[...] O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente, etc. (Triviños, 2008, p. 110).

O tipo de pesquisa denomina-se estudo das narrativas. O reconhecimento das narrativas como uma metodologia de investigação é algo que vem crescendo, segundo Sousa e Cabral (2015, p. 149), pois, [...] “no decorrer das últimas décadas, passou-se a reconhecer no campo educacional, de forma crescente, a importância da narrativa como metodologia de investigação e de desenvolvimento pessoal e profissional de professores”.

A entrevista como instrumento de recolha de dados é uma forma utilizada para tecer narrativas. Sousa e Cabral (2015) enfatizam o uso das narrativas na formação de professores e no desempenho profissional docente. E, dentre as variadas formas de constituição da pesquisa, as entrevistas podem ser contempladas como dados para a análise narrativa.

No tocante às alternativas presentes na literatura, o uso das narrativas tem se apresentado como uma estratégia para os cursos de formação de professores e para o desenvolvimento profissional. Alguns gêneros são mais comuns, quando presentes na maneira como essa narrativa se expressa, dentre os quais podemos destacar os diários de aula, as notas de campo, os memoriais, as cartas pedagógicas, os ateliês biográficos, as entrevistas narrativas e outros (Sousa; Cabral, 2015, p. 149).

Complementando o uso da entrevista para as narrativas, Ribeiro e Ávila (2013) enfatizam que a produção dos dados narrativos pode ser utilizada nas investigações educacionais e a coleta pode ocorrer por meio de vários instrumentos, dentre eles a entrevista, a qual foi utilizada neste trabalho. Desse modo,

Nessa metodologia, pesquisadores/as podem utilizar diferentes estratégias para a produção dos dados narrativos que constituirão o corpus de análise, ou seja, uma rede de narrações. Estas podem se dar por meio de entrevistas, notas de diários, escritas autobiográficas e biográficas, contar histórias, escritas de cartas, fotografias, histórias de vida, entre outras (Ribeiro; Ávila, 2013, p. 76-77).

Sousa e Cabral (2015) afirmam que a narrativa faz parte da vida das pessoas em seus diversos contextos, sejam eles sociais, econômicos, políticos ou educativos. À vista disso,

A narrativa faz parte da história da humanidade e, portanto, deve ser estudada dentro dos seus contextos sociais, econômicos, políticos, históricos, educativos. É comum ouvir, através de narrativas diversas,

que os seres humanos são, por natureza, contadores, narradores de história, e que gerações e gerações repetem esse ato quase que involuntariamente uns aos outros [...] (Sousa; Cabral, 2015, p. 150).

Ribeiro e Ávila (2013) complementam o exposto, afirmando que as narrativas dos participantes conectam-se às suas práticas sociais e as histórias contadas por eles e ilustram os variados sentidos do eu, do outro e do lugar a que pertencem:

Nesse sentido, entendemos a narrativa como uma prática social que constitui os sujeitos, ou seja, é no processo de narrar e ouvir histórias que os sujeitos vão construindo tanto os sentidos de si, de suas experiências, dos outros e do contexto em que estão inseridos (Ribeiro; Ávila, 2013, p. 72).

Nota-se que a história narrada pelo docente está entrelaçada com a história social, e a escola, que é a instituição educacional cultural da qual o/a professor/a faz parte, fomenta a formação docente da participante na investigação.

[...] Compreende-se que as narrativas são fundamentais para o desenvolvimento profissional e que as vidas dos professores estão entrelaçadas com a história da própria sociedade. Logo, a cultura da escola, enquanto instituição educadora e da profissão, possibilita compreender a dimensão singular e complexa da prática docente, significando e ressignificando os processos de formação (Sousa; Cabral, 2015, p. 152).

Ribeiro e Ávila (2013, p. 73) revelam que a fala dos/as participantes desvela, por meio da linguagem e de seu discurso, a sua subjetividade: “[...] desse modo, construímos e expressamos a nossa subjetividade a partir das formas linguísticas e discursivas que empregamos nas nossas narrativas [...]”. Permeando os sentidos subjetivos, lança-se o cuidado ético com o tratamento dos dados e trabalho construído. Dessa forma, o próximo item trata da organização ética da investigação.

6.2 A organização ética do trabalho

A intenção inicial do trabalho de tese foi investigar as representações de professoras e mães de uma escola do campo e de uma escola urbana municipal sobre a relação família e escola. Mas, no ano de 2020, quando estava programado para desenvolver o projeto, aprovar e aplicar os procedimentos planejados, ocorreu o

cenário da pandemia da COVID-19, que impactou a investigação da tese e sua aplicação no campo empírico, pausando a intenção e a realização do trabalho.

A orientadora naquele período, Professora Geiva, percebeu que a temática da pesquisa (relação família e escola no campo e na cidade) seria profundamente afetada pela implementação do ensino remoto emergencial. Diante disso, lançou um desafio à orientanda: em vez de esperar pelo retorno das aulas presenciais (sem previsão), por que não realizar a pesquisa considerando o contexto de isolamento social e ensino remoto tanto na Escola do campo quanto na Escola Urbana?

Assim, foi estabelecido contato com a Secretaria de Educação Municipal de Guarapuava, para verificar a viabilidade de apresentar um projeto de pesquisa ao departamento da educação municipal. Após a aprovação do comitê de ética, a pesquisa sobre a relação família e escola durante o isolamento social da pandemia da COVID-19 foi autorizada. A secretaria mostrou-se receptiva e permitiu a realização da pesquisa de forma remota, desde que fosse garantida a segurança e o respeito aos participantes. A orientanda assegurou que tomaria todas as precauções necessárias para conduzir a investigação de maneira tranquila e segura.

O projeto foi elaborado e submetido ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá, sendo aprovado com o número de CAAE 40899020.9.0000.0104. Em seguida, foi realizada uma experiência-piloto, na qual um questionário foi enviado a dez pessoas próximas da pesquisadora. Após receber as respostas, foi feito o convite para participar de uma entrevista por meio do *Google Meet*. Os encontros remotos foram realizados e o material foi enviado (questionário e entrevistas) em formato de documento Word para a orientadora. Esta analisou o material e ofereceu orientações sobre a condução das entrevistas, os cuidados a serem tomados com possíveis interferências e as perguntas direcionadas às professoras que seriam pesquisadas para coletar dados empíricos no campo de pesquisa.

6.3 O campo empírico da investigação: informações gerais sobre o município, instituições educativas e o perfil das participantes da pesquisa

O campo empírico delineou-se a partir de duas instituições educativas municipais: Uma escola situada no contexto rural e outra situada no contexto urbano do município de Guarapuava, no Estado do Paraná, Sul do Brasil. Segundo o *site*

oficial da prefeitura, o nome do município originou-se da língua tupi-guarani: guará: lobo e puava: bravo. A ocupação ocorreu através de um longo processo histórico, no qual, além dos indígenas que moravam e ocupavam as terras, Fajardo e Cunha (2021) apontam a presença de expedições e tropas que se acampavam nos povoados para conquistar terras e campos, até formar as vilas. No dia 12 de abril de 1871, foi elevada e reconhecida como cidade de Guarapuava, PR.

O município de Guarapuava possui uma área de 3.168,087 km² e uma população estimada pelo IBGE, em 2020, de 182.640 pessoas. Segundo dados do IBGE (2020), atualmente 91,43% da população reside na zona urbana. A exemplo de outros municípios brasileiros, Guarapuava sofreu um processo de urbanização: na década de 1970, a maior parte da população residia no espaço rural, o que mudou a partir da década de 1980, quando a população passou a ser majoritariamente urbana.

No que tange à estrutura fundiária, observa-se uma concentração de terras: 85,5% dos estabelecimentos fundiários possuem até 100 hectares e ocupam 15,6% da área. Contudo, 4,21% dos estabelecimentos que possuem mais de 500 hectares ocupam 58,80% da área total. Acompanhando essa mesma tendência, a maioria dos estabelecimentos é de agricultura familiar (60,72%), ocupando, no entanto, somente 12,6% do território. A agricultura não-familiar, por outro lado, ocupa a maior parte do território (87,4% da área), mas a quantidade de propriedades é menor (39,28%) (Marin; Von Dentz; Colegnac, 2023).

Conforme dados do IBGE (2020), o PIB per capita é de R\$ 45.219,68. Em 2021, o salário médio mensal era de 2,6 salários mínimos. No entanto, 34,5% da população possuía rendimento mensal inferior a meio salário mínimo. Em relação às atividades econômicas desenvolvidas no município, destaca-se o setor agrícola (produção de grãos), madeireiro e industrial (alimentícia, papel e ramo de frangos).

Santos e Hidalgo (2014) escrevem sobre “A educação rural no período de 1946-1960 em Guarapuava e no Paraná”, e destacam principalmente o contexto político e econômico de dois mandatos do governador Moyses Lupion, quando foi desenvolvido um programa voltado à educação, denominado de “desenvolvimento de comunidade” que, por conta de verbas federais e estaduais, expandiu a educação rural e a formação de professores no município.

Os autores citados comentam primeiramente sobre a década de 1930 no Brasil, sobre a perspectiva desenvolvimentista que permeou as ações do governo federal e suas conexões com os mandatos estaduais, apontando para a estreita relação entre

o presidente e o governador paranaense. A “modernização” também no setor agrícola brasileiro levou o governo a ofertar ou mobilizar ações para alavancar a questão rural brasileira. No estado do Paraná, a educação para a formação de trabalhadores rurais e a construção de ferrovias para o escoamento da produção agrícola avolumou promessas e destaques em um dos jornais de circulação da cidade de Guarapuava, estudado e analisado pelos autores.

Santos e Hidalgo (2014) afirmam que o governo estadual paranaense atraiu muitas pessoas de variadas regiões do país, que vinham para comprar terras e trabalhar nos campos extensos e férteis da região. Também destacam que, até a década de 1970, “Guarapuava, nesse contexto desenvolvimentista, teve um papel fundamental na construção de escolas do campo paranaense pela sua grande extensão territorial e por ser uma cidade agrícola até a década de 1970” (Santos; Hidalgo, 2014, p. 168).

Os autores asseveram que, dentro desse contexto social, econômico e político, houve muitas lutas, revoltas e levantes na disputa pelos espaços territoriais, com grande perda para os pequenos produtores, haja vista que a região foi e é ainda ocupada por grandes proprietários latifundiários. O jogo político do governante Lupion, destacado no texto, era ofertar educação rural como uma forma de neutralizar os embates e disputas pela terra, “sobretudo pela tentativa de neutralização das lutas camponesas que pudessem desencadear tentativas de alterações nas relações de produção” (Santos; Hidalgo, 2014, p. 168).

De acordo com Santos e Hidalgo (2014) em 1956 o Brasil passou por uma transformação significativa, deixando para trás sua base agroexportadora para se tornar uma estrutura urbano-industrial. No entanto, mesmo com essa mudança, ainda persistia um alto índice de analfabetismo tanto nas áreas rurais quanto nas áreas urbanas. Os pesquisadores mencionam eventos e conferências tanto nacionais quanto internacionais que ocorreram a partir da década de 1940, que abordavam questões políticas, sociais e democráticas, em consonância com os ideais liberais. Nesse sentido, o contexto rural também foi tema de discussão, como uma questão a ser resolvida para que a cultura, os meios de comunicação, a televisão, o cinema e outros benefícios, assim como a educação, pudessem alcançar essa parcela da população.

A partir da década de 1950, segundo Santos e Hidalgo (2014), foi proposta a educação de adultos nos espaços rurais, campanhas para a educação rural, missões,

comunidades organizadas no contexto agrário para potencializar a mão de obra e a participação social. A criação da pasta da Educação e Cultura, a partir de 1930, no Brasil, e os projetos desenvolvidos por Anísio Teixeira e outros nomes no setor educacional e desenvolvimentista do país, também influenciaram os próprios movimentos sociais e políticos para a criação de grupos camponeses, ligas rurais e sindicatos. Posteriormente, houve o golpe de Estado, que enfraqueceu esses movimentos e organizações.

A “Guarapuava rural” foi um “dos maiores municípios do Estado”, “baseado na agricultura”, com a produção de “erva-mate, extração de madeira e tropeirismo”, que girou como uma atividade expoente até “1950” (Santos; Hidalgo, 2014, p. 178). Mas os pesquisadores apontam a “reorganização do território”, dado por pesquisas geográficas, por tornar-se um lugar onde ocorreram “migrações” e também “imigrações” de descendentes “alemães, iugoslavos, romenos e húngaros denominados de suábios” (Santos; Hidalgo, 2014, p. 178). E nessas transformações, entre as décadas de 1930, 1940 e 1950, pelas notícias de um jornal guarapuavano, foi inaugurada a educação rural, como também a formação de professores na cidade.

O trabalho de tese de Schmidt (2009) trata sobre “a (re)produção de um espaço desigual: poder e segregação socioespacial em Guarapuava (PR)”, onde dá ênfase à organização do espaço urbano. O mesmo aponta para a “hegemonia política” do local para garantir o “acúmulo de capital” direcionado a grupos econômicos que detinham o poder das relações e ações políticas e econômicas que pudessem viabilizar recursos para a população.

Segundo Schmidt (2009), a identidade da cidade é construída através da organização de bairros valorizados e da segregação de grupos de baixa renda para áreas distantes do centro. Isso porque, à medida que ocorre a ocupação do solo, também se intensificam as atividades relacionadas ao mercado imobiliário urbano. Essa divisão entre os diferentes estratos sociais resultou em uma fragmentação do espaço urbano de Guarapuava, que, embora demonstre modernidade na organização urbana, ao mesmo tempo revela o isolamento e a exclusão de certos grupos sociais e suas condições de vida e inserção na sociedade.

A urbanização de Guarapuava é o “resultado da evolução socioeconômica pautada no regime de posse e uso da terra” e também da “herança de uma sociedade tradicional” (Schmidt, 2009, p. 23). Ainda, a “concentração da renda e a permanência na cidade de um elevado contingente de população empobrecida acentuam as

diferenças no espaço urbano” e “a paisagem urbana de Guarapuava é marcada pela forte desigualdade entre o centro e a periferia, percebida nitidamente nos diferentes bairros e padrões de moradia, que refletem a complexa realidade socioespacial” (Schmidt, 2009, p. 24).

Em se tratando das condições do espaço urbano e rural, “Os anos de 1970 constituem em todo Estado do Paraná o início das mudanças ocorridas no setor agropecuário, gerando o esvaziamento de extensas áreas rurais e o direcionamento dos fluxos migratórios para diversos centros urbanos” (Schmidt, 2009, p. 86). Segundo o autor, nas áreas rurais permaneceram, em grande número, os fazendeiros e pessoas com grandes quantidades de terra, enquanto que se avolumaram na cidade os antigos empregados que, por muitas vezes, não conseguiram se estabelecer de forma eficiente financeiramente, alargando os espaços empobrecidos da cidade.

Schmidt (2009, p. 110) destaca que, nos anos de 1980 e 1990, “as particularidades atinentes à composição da renda e aos indicadores de pobreza, associadas às condições de produção da agricultura regional, dão a Guarapuava a condição de uma cidade como espaço de consumo e não de produção industrial”. E, concomitante a essa colocação, “a população economicamente ativa em Guarapuava, em 2000, atingiu 65.800 pessoas na área urbana e apenas 5.507 na área rural, significando uma tendência nos anos de 1990 para inserção da população nas atividades ligadas ao comércio e prestação de serviços” (Schmidt, 2009, p. 115). De todo modo, mesmo Guarapuava sendo uma área expansivamente rural, é fortemente ocupada nos espaços urbanos, apresentando várias situações fragmentadas em seus diversos grupos sociais.

A pesquisa realizada no *site* da Secretaria da Educação e Cultura de Guarapuava, nos anos de 2020 e 2021, época da recolha de dados da tese, destacava informações sobre a educação e projetos do município. No *layout* do *site*, havia a opção: educação e cultura. Neste lugar, foram encontradas informações/notícias da secretaria da educação, explicação sobre a função que a mesma desempenha, informações sobre quem coordena cada segmento da secretaria, informações sobre a banda jovem do município, biblioteca municipal, casa da cultura, a relação dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) juntamente com o demonstrativo de matrículas referente ao mês de março de 2021, dentre outros.

Ainda, o *site* contém as informações sobre a Lei do Educard, sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobre as escolas municipais de Educação Infantil e Ensino

Fundamental, sobre a merenda escolar, o museu da cidade, informações para acessar o portal da educação do município de Guarapuava, sobre o conselho municipal de educação, teatro municipal, transporte escolar, e por último a atualização cadastral de artistas guarapuavanos.

Através desta ferramenta informativa, é possível observar que a Secretaria da Educação tem como objetivo principal coordenar as unidades de ensino, tanto nos Centros de Educação Infantil quanto nas escolas. No site, é evidenciado que o município busca proporcionar uma educação de qualidade, focando na formação do cidadão e no desenvolvimento da sociedade por meio de oportunidades de acesso e desenvolvimento iguais para todos. Entretanto, não há detalhes sobre as características das escolas urbanas e rurais que fazem parte da comunidade educativa da secretaria da educação.

É possível, segundo a Secretaria de Educação e Cultura (vinculado no *site*), que os estudantes das redes pública e privada tenham dois deslocamentos diários no transporte público da cidade no valor máximo de 1 real. Para que o aluno(a) tenha acesso a esse benefício, ele(a) deve cadastrar-se na empresa responsável pelo transporte. Esse acesso foi fundamentado pela criação da Lei Municipal 2308/2014.

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é oferecida com a parceria da secretaria do município e o Serviço Social do Comércio (Sesc). O município de Guarapuava disponibiliza, no *site* do departamento de Educação e Cultura, o referencial curricular que norteia os encaminhamentos pedagógicos. A construção deste material ocorreu a partir da cooperação de todas as escolas da rede pública de ensino e a secretaria do município, tendo como norte a base nacional comum curricular BNCC (Brasil, 2017). Na gestão das escolas municipais, há a consulta pública e a eleição para os diretores das escolas. Encontra-se postado o edital de consulta pública, regulamento pela Lei nº1.576/2006, que fundamenta a escolha da direção, edital da eleição e seus resultados. Como última atualização, encontramos o resultado da eleição da gestão escolar no ano de 2020.

A secretaria da Educação e Cultura, presente no *site* da prefeitura municipal, traz, ainda, informações sobre o programa municipal de alimentação escolar de Guarapuava, e demonstra que, aproximadamente, são oferecidas 25.700 refeições diárias, para 17 mil alunos(as) atendidos(as). O cardápio alimentar é organizado por nutricionista, respeitando as necessidades das crianças e zelando pela refeição de

qualidade, citando que a grande maioria dos alimentos provém da agricultura familiar, que oferece produtos frescos e saudáveis.

Outra informação trazida pelo *site* é a existência do museu municipal Visconde de Guarapuava, que desenvolve projetos e atividades que atendem alunos(as) das escolas públicas, privadas e a comunidade em geral de Guarapuava. Apresenta o horário de funcionamento, endereço e telefone, para quem deseja acessar o local. Outro destaque que o *site* apresenta é o teatro municipal. As atividades desenvolvidas voltam-se aos estudantes e comunidade em geral, por meio de oficinas de música, dança, teatro e as mais diversas apresentações. Artistas guarapuavanos também podem utilizar e se apresentar, mas, para isso, todos precisam acessar o edital que está posto nas informações, para ver as propostas do ano corrente, ou apresentar suas propostas de atividades e intervenções artísticas.

O *site* mostra também o funcionamento do transporte escolar do município, para que os alunos que residem na zona rural possam se deslocar às escolas municipais urbanas e também para que os estudantes da escola do campo e os professores possam acessar o transporte para irem até a escola do campo. O *site* apresenta um número de 217 linhas de transporte escolar, acompanhadas de monitoramento por satélite, atendendo cerca de 4.680 alunos, perfazendo mais ou menos 18.600 km.

Com o contexto da pandemia da COVID-19, o *site* apresenta a Lei nº 14.017/2020, conhecida como Lei Aldir Blanc, que destinou uma quantidade financeira para artistas e estabelecimentos culturais durante o isolamento social. Os artistas deveriam acessar um formulário para participar do benefício (Brasil, 2020a).

Na seção II, intitulada “Da política educacional, cultural e desportiva”, da Lei orgânica do município de Guarapuava (1990), disposta em PDF no *site* da prefeitura, estabelece que o município tem o compromisso de oferecer um ensino de qualidade a toda população, bem como o acesso à cultura e desporto. O seu Art. 167 versa sobre a gratuidade do sistema de ensino ofertado na rede municipal, e, no Art. 168, consta:

Art.168 - O município manterá:

I – Ensino fundamental, obrigatório, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria;

II – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências físicas, sensoriais, mentais e aos superdotados;

- III – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, conforme a lei estabelecer;
- IV – Ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- V – Atendimento ao educando, no ensino fundamental por meio de programas suplementares;
- VI – O aperfeiçoamento permanente dos professores da rede municipal de ensino;
- VII – salas de aula adequadas e com espaço suficiente para receber um número de alunos nunca superior a 40 (quarenta) alunos;
- VIII – ampliação, conservação e melhoria da estrutura física escolar;
- IX – Transporte escolar com desconto de 50% (cinquenta por cento) do valor da passagem, aos estudantes residentes na zona rural do Município, onde haja linhas regulares de transporte coletivo, objeto de concessão Municipal;
- X – Escola em tempo integral, profissionalizante, que atenderá, preferencialmente, aos menores de rua (Guarapuava, 1990).

Percebe-se que está disposto a gratuidade do ensino, bem como o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência. Também se pontua a implantação de programas que suplementam a educação, bem como condições estruturais adequadas às acomodações escolares, transporte escolar e ensino integral. O aperfeiçoamento docente também é algo previsto no atendimento escolarizado do município.

O cuidado com a permanência dos alunos na escola é previsto no Art. 170. A flexibilidade do calendário escolar, levando em conta as particularidades do clima, condições sociais e econômicas dos estudantes, é prevista pelo Art. 171. As verbas para a educação do município são apresentadas no Art. 173: “O Município aplicará, anualmente, nunca menos de 25% (e cinco por cento) da receita resultante de impostos e das transferências recebidas do Estado e da União na manutenção e no desenvolvimento do ensino” (GUARAPUAVA, 1990)

O Art. 177 prevê ações para facilitar a produção e atividades de lazer tanto na zona urbana quanto na zona rural.

Art.177 – O município incentivará o lazer, como forma de promoção social mediante:

- I – Reserva de espaços verdes ou livres, em forma de parques, bosques, jardins, como base física da recreação urbana;
- II – Construção e equipamento de parques infantis, centros de juventude e centros de convivência comunitária;
- III – Aproveitamento de rios, vales, colinas, montanhas, campos, matas e outros recursos naturais como locais de passeio e distração;
- IV – Práticas excursionistas dentro do território municipal de modo a pôr em permanente contato às populações rural e urbana;

- V – Estímulo à organização participativa da população rural na vida comunitária;
- VI – Programas especiais para divertimento e recreação de pessoas idosas;
- VII – Criação de centros de lazer no meio rural (Guarapuava, 1990).

Outros pontos que se destacam na lei orgânica do município de Guarapuava, PR, são os artigos 181, que confirma uma gestão democrática para todas as escolas, onde a escolha dos dirigentes ocorre através de eleições, e o Art. 182, que regulamenta a criação do Conselho Municipal de Educação (Guarapuava, 1990).

O Art. 184 dispõe que as “comunidades culturais” do município podem organizar as suas próprias escolas a partir dos próprios valores e concepção de vida, observando todas as exigências legais para a sua constituição e funcionamento. Como reforço da valorização da cultura local, apresenta-se o Art. 185, que versa sobre programas educativos que oferecerão conteúdos de aprendizagem sobre cultura, ciência, folclore e tradições locais (Guarapuava, 1990).

Destaca-se que a concepção sobre educação, na lei orgânica do município de Guarapuava, PR, encontra-se expressa no seu Art. 186, citado a seguir.

Art.186 – O Município promoverá uma educação que vise ao pleno desenvolvimento da pessoa, em suas dimensões físicas, psicológicas, morais, intelectuais, sociais e espirituais, desenvolvimentos esse que se expressa na valorização e promoção da vida, na crescente compreensão da realidade, no exercício da liberdade responsável, na convivência solidária, na prática de relações democráticas e no amplo conhecimento dos direitos e deveres do cidadão, no serviço à sociedade (Guarapuava, 1990).

O Art. 187 complementa o Art. 186, apresentando a forma pela qual garantirá a qualidade da educação nos estabelecimentos de ensino.

Art.187 – Será garantido pelo Município, dentro dos recursos disponíveis, a qualidade de ensino na rede pública municipal através:

- I – do aperfeiçoamento permanente dos professores da rede municipal de ensino, garantindo a substituição remunerada dos mesmos;
- II – pessoal técnico, pedagógico e administrativo devidamente preparados e em número suficiente de acordo com o porte da escola, dentro das possibilidades;
- III – verba promocional ao porte da escola suficiente para atender os gastos mensais com material de limpeza, higiene, material didático-pedagógico, material esportivo e material de expediente;

IV – oferta de merenda em quantidade suficiente e em tempo hábil para o atendimento desde o início das aulas;
V – fornecimento de material escolar em quantidade suficiente para atender os alunos carentes (Guarapuava, 1990).

Além das garantias citadas, os Arts. 188 e 189 apresentam possibilidades de convênios entre instituições privadas e públicas, a fim de garantir a educação e acesso aos bens econômicos necessários aos estudantes.

Art.188 – O Município poderá firmar convênios de intercâmbios de cooperação financeira com entidades públicas e privadas, para a prestação de orientação e assistência à criação e manutenção de Biblioteca na sede dos distritos e nos bairros.

Art.189 – O Município poderá, dentro das possibilidades, prover, mediante incentivos especiais ou concessão de prêmios e bolsas, atividades e estudos de interesse local, de natureza científica, literária, artística e socioeconômica (Guarapuava, 1990).

De igual maneira, os Arts. 190 e 191 preveem a ajuda de custos e apoio assistencial às pessoas com deficiência, ou ainda àquelas que necessitem de atendimento especializado. Em relação à remuneração aos professores que atuam no segmento educacional do município, os Arts. 192, 193, 194 e 195 apresentam a organização e projeção das garantias da classe trabalhadora/professores.

Art. 192 – O Município ofertará salários profissionais condignos para aqueles que exercem funções nos vários níveis e sistemas de ensino, na rede mantida pelo Poder Público Municipal, garantindo a isonomia salarial dos professores municipais com os professores da rede estadual de ensino, respeitando-se a habilitação profissional.
PARÁGRAFO ÚNICO – Fica garantida, como remuneração mínima aos professores municipais, por 20 (vinte) horas de aula semanais, o equivalente a 20 UFM (Vinte Unidades Fiscais do Município), respeitado o disposto neste artigo.

Art. 193 – O Município dará tratamento diferenciado de salários aos professores que regem Classes Especiais nas escolas municipais.

Art.194 – O Município proporcionará gratificação para regente de classe, para os professores das escolas localizadas fora do perímetro urbano e para os professores devidamente qualificados que atuam na educação especial, conforme a lei estabelecer.

Art. 195 – O Município dará preferência, na contratação para o magistério, àqueles que têm formação superior e estimulará, dentro dos seus quadros, que façam cursos de pós-graduação, respeitando os profissionais de reconhecido “saber notório” (Guarapuava, 1990).

O Art. 196 garante uma política de desenvolvimento de recursos humanos para melhorar o sistema de ensino, acompanhado do Art. 197, que prevê a garantia de

participação discente na gestão e recursos necessários a sua categoria de estudantes. O Art. 198 afirma que “fica garantida a manutenção da Fundação Educacional de Guarapuava – FEG, devendo ser destinada pelo Município dotação orçamentária, definida em lei”, e o Art. 199 prevê uma destinação orçamentária para a ciência, tecnologia e pesquisa universitária de Guarapuava, PR (Guarapuava, 1990).

Art.199 – Deverá ser destinado pelo Município à aplicação mínima de 2% (dois por cento) da receita tributária, efetivamente arrecadada pelo Município para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da pesquisa universitária, com os resultados revertidos para o crescimento social, com gerenciamento a ser especificado em lei (Guarapuava, 1990).

Os Arts. 201, 202 e 203 regulamentam a oferta de centros de atendimento de educação especial, as políticas e programas voltados aos estudantes com deficiência e cessão de profissionais qualificados a Educação Especial do município. Por fim, o Art. 204 determina sobre as bolsas de estudos que oferecerá aos estudantes. “O Município proverá bolsas de estudo nas áreas artístico-culturais, como teatro, dança, música, línguas estrangeiras, a pessoas com deficiência devidamente credenciadas por suas entidades associativas e similares” (Guarapuava, 1990). Dessa forma, com base no entendimento da organização da educação municipal de Guarapuava, a seleção das instituições escolares para o estudo empírico foi feita com base nas leituras e pesquisas prévias realizadas.

6.4 Escolha das instituições escolares

A escolha das instituições educativas ocorreu pela amostra de conveniência, pois a pesquisadora teve contato prévio com a escola do campo, e a escolha da escola urbana foi por indicação da Secretaria de Educação. Todos os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram convidados para participar da investigação, permanecendo quem demonstrou interesse e aceitou a proposta.

As escolas selecionadas representam instituições públicas que ofertam a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ambas as escolas atuam e se apoiam na organização e regras conduzidas pela secretaria municipal de Educação. Os professores fazem parte do quadro de servidores municipais.

6.5 Caracterização da escola do meio rural

A escola do meio rural, denominada em sua criação e documentação como “escola do campo”, estava sob a responsabilidade da Gestora, que foi contatada por *e-mail* e por telefone, via *WhatsApp*. Ela estabeleceu contato com a coordenadora pedagógica, e fizeram o convite às professoras para participarem da pesquisa. Aquelas que aceitaram, entraram para o grupo de *WhatsApp*, onde lhes foi enviado o *link* para acessar o questionário eletrônico e, posteriormente, marcado dia e horário para realizar a entrevista de forma remota, via *Google Meet*.

Essa escola foi conhecida pessoalmente pela pesquisadora em setembro de 2019, quando realizou um estudo etnográfico. Naquela época, a atenção voltou-se para o projeto “Olhares psicossociais para a formação docente”, no qual, etnograficamente, observou-se as práticas do ensino de História e Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental. A investigação era encaminhada pela Fundação Carlos Chagas e fazia parte do grupo de pesquisa “Corpo, Movimento e Representações”, coordenado pela Profa. Dra. Ariane Franco Lopes da Silva. O projeto era também sediado pela Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Católica Portuguesa (Porto, Portugal), com o título “Olhares psicossociais para a formação docente e a singularidade nas escolas: uma análise comparativa Brasil-Portugal”. Depois da inserção, observação e coleta de dados, a pesquisadora retornou, de forma remota, em 2020, para a escola do campo, para realizar a investigação que ora se apresenta.

Por esse motivo, a investigadora conhecia a estrutura física, condições e uma parte do corpo docente. A Secretaria de Educação Municipal de Guarapuava manifestou o interesse de que essa pesquisa fosse feita na escola do campo, que atendia desde a Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental. A referida escola é distante da cidade (45 quilômetros) e o espaço escolar oferece aos estudantes a educação integral (manhã e tarde), sendo que no período matutino funciona o currículo comum a toda a educação básica, e na arte da tarde acontece um currículo diversificado/flexível para as especificidades da educação rural.

As crianças/estudantes são filhos/as de trabalhadores das fazendas, visto que essa região é muito grande e produtiva no cultivo de sementes e outras atividades agrícolas. A escola possui um terreno grande, e tem plantações próprias, por conta da lida com os animais na parte diversificada do currículo, cultivadas pelos

professores e crianças/estudantes. São ofertadas, no contraturno, oficinas de estudo e trabalho prático desde a Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental.

Em homenagem a um professor alemão que veio para o Brasil, a escola foi nomeada e seu terreno foi doado pelos filhos do professor à prefeitura de Guarapuava para a construção da Instituição. O objetivo da escola, de acordo com seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), é proporcionar um ensino de qualidade aos alunos da zona rural, garantindo acesso a diferentes culturas e conhecimentos. A visão da escola, conforme o documento, é se tornar uma referência na educação rural na rede pública de Guarapuava. Os valores da escola incluem: valorização da cultura rural; engajamento de todos nas atividades escolares; profissionalismo e ética no trabalho; foco em resultados; aproveitamento do talento coletivo; respeito à individualidade e à humanidade (PPP, 2019).¹⁷

A escola localiza-se em território pertencente ao município de Guarapuava, Estado do Paraná, e mantém-se pelo Poder Público Municipal. É administrada pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Guarapuava – SEMEC. A instituição foi autorizada para ofertar as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) pela Resolução de nº. 566/2002, de 26 de fevereiro de 2002. Mais tarde, em 2008, pela Resolução nº 1479/2008, de 16/04/2008, recebeu autorização para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, do 1º ao 9º ano.

Em relação à infraestrutura da escola, a mesma dispõe de 4 hectares de terra. Possui um espaço para cada disciplina do ensino fundamental, chamado de 'sala ambiente' (de Geografia, História, Arte, Matemática). Já a Educação Infantil tem uma sala para cada turma (maternal, jardim, pré). A escola também possui um grande refeitório, onde as crianças tomam café, lancham, almoçam e jantam antes de retornarem para suas casas. Tem também um espaço externo grande, com gramado e brinquedos, uma quadra de piso para jogos, e espaços para horta e estufas. As mesas e os bancos são de troncos de madeira, construídos pelos professores e comunidade escolar para as crianças usufruírem e brincarem.

A aparência da escola é repleta de flores, árvores e arbustos, e percebe-se o cuidado que elas recebem. Há plantações de milho, verduras e legumes. Existem ainda animais, como coelhos, carneiros, galinhas e porcos. A escola possui um trator, que serve para levar os insumos até as plantações. A manutenção da estrutura é

¹⁷ O arquivo é impresso e encontra-se disposto na escola pesquisada.

financiada pela prefeitura, a qual, no comentário da diretora e pedagoga, está sendo restrita, e por isso conta com a ajuda de fazendeiros próximos para a alimentação dos animais.

A secretaria localiza-se na entrada da escola, para receber os visitantes. A pedagoga da escola é uma pessoa a quem constantemente se recorre, pois a mesma desempenha a coordenação pedagógica, resolve os problemas de comportamento e aprendizagem dos alunos, de relacionamento, ou problemas com os funcionários, juntamente com a direção da escola. A perspectiva educacional é de uma educação do campo, voltada para conhecimentos do currículo comum e diversificado, contemplando experiências e atividades em contato com a natureza e com animais diversos. Ao todo, trabalhavam na instituição, na época da pesquisa, 32 profissionais: 1 diretora, 1 supervisora, 1 secretária, 19 professores, 1 técnico agrícola, 3 cozinheiras, 3 pessoas que realizavam os serviços gerais e 3 pessoas que cuidavam do campo.

Os professores são efetivos no município, e muitos deles trabalham naquele espaço desde o início das suas atividades escolares. A gestão foi eleita pela comunidade escolar no ano de 2019 pela primeira vez, e está se adaptando à forma de coordenar e organizar suas atividades. A gestora e a pedagoga relataram que, por serem novas na função, estão enfrentando alguns desafios. Ambas estão dispostas a levar para a escola novos projetos e fazer reformas na estrutura física da instituição. A comunidade na qual a escola está inserida é pertencente à zona rural. A maioria dos pais e mães são empregados de grandes fazendas no entorno da escola. A gestora e a pedagoga comentaram que esporadicamente a família consegue vir até a escola, por conta da distância, deslocamento e trabalho, dentre outras dificuldades, e que consegue estabelecer comunicação com maior facilidade por meio da internet e grupos/redes sociais, como, por exemplo, o *WhatsApp*. Quando é uma questão de urgência, a gestora agenda uma reunião para o sábado à tarde.

As parcerias que ocorrem dentro da escola são entre todos os alunos(as), professores e funcionários. Na hora do lanche, por exemplo, as crianças se servem sozinhas. Depois de finalizar a alimentação, limpam com um pano o lugar que ocuparam na mesa. Dentro da sala de aula também contribuem com a limpeza. Para o ano de 2021 em diante, a pedagoga e a diretora sinalizaram parcerias com algumas universidades de Guarapuava, para dar suporte à criação e cuidados com os animais e plantas (curso de Veterinária e Agronomia). Também havia a possibilidade de ter

atendimento de saúde bucal, onde o curso de Odontologia de uma Faculdade Particular se dispôs a fazê-lo, contemplando o estágio e trabalho acadêmico da instituição. O calendário escolar é organizado e gerido pela Secretaria Municipal de Educação. O trabalho pedagógico na escola acontece em dois momentos: O primeiro ocorre pela manhã com o currículo normal e o segundo à tarde, com o currículo diversificado/flexibilizado. Acontecem oficinas com diferentes atividades no campo (plantar as sementes, capinar a terra, adubar as plantas, retirar ervas daninhas). A dinâmica do trabalho docente é dividida entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ou seja, o horário de lanche é dividido entre essas etapas. Mas o lugar de encontro e descanso no intervalo é o mesmo para todos os professores.

6.6 Caracterização da escola do meio urbano

A escola urbana foi apresentada pela gestora através de contato via *e-mail*, posteriormente por *WhatsApp*, e houve pelo menos 2 visitas presenciais bem sucintas, por causa da disseminação da COVID-19. Ela estabeleceu contato com a coordenadora pedagógica e fizeram o convite para as professoras participarem da pesquisa. Aquelas que aceitaram entraram para o grupo de *WhatsApp*, onde foi enviado o *link* para acessar o questionário eletrônico e, posteriormente, marcado dia e horário para realizar a entrevista de forma remota, via *Google Meet*.

A pesquisadora não teve oportunidade de conhecer o estabelecimento escolar como um todo. Somente esteve nas dependências da instituição em duas ocasiões: quando acessou o corredor principal de entrada da escola e a sala da coordenação e gestão escolar para colher as assinaturas do projeto de pesquisa da tese. Por este motivo, não é possível trazer uma riqueza de detalhes desta instituição, como ocorreu com a escola do campo.

As informações desta escola foram dadas pela gestora, quando a pesquisadora esteve, de forma rápida, no local. A escola fica muito perto do Centro da cidade e atende crianças urbanas, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

Segundo as coordenadoras, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escolanão podia ser disponibilizado de forma impressa ou de forma online, precisando ser consultado dentro da escola, com o acompanhamento das mesmas. Com a imposição da restrição social, houve dificuldade de acessar mais características e informações sobre a escola urbana.

No curto tempo em que o PPP foi acessado presencialmente, pôde-se verificar que o carimbo da Secretaria de Educação do município atestava, no dia 22/09/2020, que o documento estava de acordo com a legislação vigente e que estava homologado nesta mesma data. O PPP, segundo a ata de homologação, nas primeiras páginas, apontava que o projeto entrara em vigor a partir do ano letivo de 2020, e seguia assinatura da secretária de educação, com data de 17 de julho de 2020.

O PPP estava organizado em: 1. Elementos situacionais: onde apresentava a identificação, criação da unidade, biografia do patrono, história e características do bairro, características da comunidade escolar, das famílias, da unidade de ensino, do atendimento, da gestão, da organização dos tempos, recreio interativo, hora atividade, organização do trabalho pedagógico, da equipe gestora, equipe pedagógica, equipe docente, funcionários, secretarias, serviços gerais, atendente ao educando, características dos alunos, órgãos colegiados e papel das instâncias colegiadas, conselho de classe, conselho escolar, APP, atividades escolares, brigada escolar, festas, parcerias, projetos permanentes e informática educativa; 2. Indicadores educacionais: onde trazia alguns indicadores de acesso, de fluxo, de aprendizagem, educação inclusiva, avaliação, mapa de frequência e matriz curricular; 3. Elementos conceituais: concepção de educação, concepção de sociedade, concepção de homem, concepção de aprendizagem. Concepção de avaliação e concepção de educação inclusiva; 4. Elementos operacionais: plano de ação, proposta pedagógica curricular, introdução educação infantil, transição da educação infantil para o ensino fundamental, ensino fundamental, transição do ensino fundamental anos iniciais para os anos finais, estratégias de ensino, educação de jovens e adultos - EJA. Por fim, descrevia como ocorreu a avaliação da implementação do projeto político pedagógico, aparecia as referências bibliográficas e a apresentação de um texto expressando a necessidade de atividades remotas em tempos de pandemia COVID-19.

6.7 Perfil das participantes da pesquisa

Para discorrer sobre o perfil das participantes, foi escolhida a metáfora do “jardineiro”, de Bauman, em sua obra “Tempos Líquidos” (2007), a qual inspirou a pesquisadora a nomear as participantes da investigação (para manter o anonimato e o sigilo) com nomes de flores. Quiçá, a investigadora pretendeu ser uma jardineira

atenta à beleza da história de vida de cada participante, cuidadosa com suas peculiaridades e capaz de abstrair a essência de sua composição/concepção.

Desse modo, as professoras foram identificadas por nomes fictícios e verificou-se que a idade das participantes da escola do campo era, em média, entre 30 e 44 anos. Já na escola urbana a média estava entre 30 e 48 anos de idade. Contou-se, nesta pesquisa, com uma população considerada adulta e que possivelmente tem uma caminhada de profissão e de vida extensas. O estado civil das participantes apresentou-se de duas formas na escola rural: duas professoras eram casadas e uma era solteira. Nenhuma delas sinalizou experiência conjugal diferenciada, como, por exemplo, separação, viuvez ou segunda união. Na escola urbana todas as participantes eram casadas.

Quadro 8 – Nome fictício, instituição educativa, idade e situação civil das participantes

Número de participantes	Nome	Instituição de pertencimento	Idade das participantes	Situação civil das participantes
Participante 1	Azaleia	Escola do Campo	44 anos de idade	solteira
Participante 2	Begônia	Escola do Campo	30 anos de idade	casada
Participante 3	Calêndula	Escola do Campo	42 anos de idade	casada
Participante 4	Rosa	Escola Urbana	46 anos de idade	casada
Participante 5	Lavanda	Escola Urbana	33 anos de idade	casada
Participante 6	Lótus	Escola Urbana	46 anos de idade	casada
Participante 7	Margarida	Escola Urbana	48 anos de idade	casada
Participante 8	Girassol	Escola Urbana	47 anos de idade	casada
Participante 9	Violeta	Escola Urbana	37 anos de idade	casada
Participante 10	Tulipa	Escola Urbana	39 anos de idade	casada
Participante 11	Orquídea	Escola Urbana	36 anos de idade	casada
Participante 12	Papoula	Escola Urbana	44 anos de idade	casada
Participante 13	Jasmim	Escola Urbana	42 anos de idade	casada

Fonte: Extraído do questionário e organizado pela autora (2024)

Complementando as informações acima, as mães da escola urbana viviam a experiência de professoras e mães ao mesmo tempo, tendo filhos que frequentavam a educação escolarizada. Provavelmente essas tiveram uma experiência dupla no ambiente familiar quando ocorreu o isolamento social, sendo professoras de turmas e mães de estudantes. A relação família e escola para elas foi vivenciada, possivelmente, com intensidade.

A situação econômica das participantes foi questionada e os resultados apresentam-se abaixo. Percebe-se que todas estavam na mesma faixa econômica na escola rural, e na escola urbana, apresentaram-se variações nas rendas das professoras.

Quadro 9 – Renda familiar das participantes

Nome da participante	1 a 3 salários mínimos	4 a 6 salários mínimos	7 a 10 salários mínimos	mais de 10 salários
Azaleia		x		
Begônia		x		
Calêndula		x		
Rosa		x		
Lavanda		x		
Lótus	x			
Margarida			x	
Girassol	x			
Violeta		x		
Tulipa	x			
Orquídea	x			
Papoula	x			
Jasmim	x			

Fonte: Extraído do questionário e organizado pela autora (2024).

O questionário (Apêndice A) solicitou também a quantidade de pessoas que moram com as participantes. As respostas demonstraram que eram organizações familiares mistas, sendo que uma delas morava sozinha e as outras duas em companhia de 3 e 5 pessoas, na escola rural. Na escola urbana, a composição das famílias girava em torno de 3, 4 ou 7 pessoas.

Quadro 10 – Pessoas que moravam na casa das participantes

Nome	Quantas pessoas moram na sua casa
zaleia	3
Begônia	5
Calêndula	1
Rosa	3
Lavanda	4
Lótus	4
Margarida	4
Girassol	4
Violeta	4
Tulipa	7
Orquídea	4
Papoula	3
Jasmim	3

Fonte: Extraído do questionário e organizado pela autora (2024).

O perfil das participantes auxilia a compreender um pouco de sua vida pessoal, social e profissional.

6.8 O tipo de pesquisa

As narrativas que se constroem na recolha de dados desvelam, segundo Sousa e Cabral (2015, p. 150), o sentido e significado da existência do participante, pois “[...] assim, a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo”.

As participantes, ao evocarem narrativas, recuperam memórias situadas no tempo que tratam da sua dimensão pessoal. Segundo Sousa e Cabral (2015, p. 150):

[...] A rememoração permite que dimensões pessoais esquecidas possam ser recuperadas e situadas no tempo”. [...] Tais percepções evidenciam que a unidade narrativa é constituída de vivências e experiências, adquiridas e construídas no decorrer da história de vida do ser humano, que cristalizam e se constituem em imagens que são retomadas em situações cotidianas.

Em se tratando do educador, a metodologia narrativa descreve a história do seu desenvolvimento e formação profissional.

[...]. Ao relacionar todos os componentes descritos com a formação de professores, tem-se elementos contundentes que configuram o professor como um narrador, um sujeito ativo da sua própria história de vida e de formação. [...] Assim, as experiências vivenciadas pelos sujeitos desta investigação vão intercambiar-se com diferentes momentos da sua vida pessoal e de formação profissional (Sousa; Cabral, 2015, p. 151).

O uso de narrativas na formação de professores pode ser reconhecido, segundo Sousa e Cabral (2015, p. 151), como uma investigação que valoriza as diferentes experiências e saberes docentes.

Discutir narrativas no âmbito da formação é considerá-la também, dentre as diversas utilidades, uma investigação [...] essa metodologia de formação valoriza o desenvolvimento profissional dos professores como adultos, levando em conta o seu autoconhecimento, seus diferentes saberes e suas experiências constituídas ao longo de uma vida [...].

A narrativa torna-se importante para a formação de professores porque reconhece o docente como alguém que narra e conta sobre os desafios e avanços da sua prática pedagógica.

A narrativa torna-se, portanto, relevante para o contexto de formação em que se concebe o professor como narrador-personagem-escritor de histórias que se constituem a partir de diversas situações de formação. As pesquisas revelam que os professores, quando falam sobre os dilemas imbricados no seu fazer docente, transportam, ao mesmo tempo, dados de sua trajetória de vida. Isso aponta para diferentes modos de ver, conceber a prática profissional e promover avanços significativos na formação docente (Sousa; Cabral, 2015, p. 151).

Nota-se que a história narrada pelo docente está entrelaçada com a história social, e a escola, que é a instituição educacional cultural da qual o/a professor/a faz parte, fomenta a formação docente do/a participante na investigação.

[...] Compreende-se que as narrativas são fundamentais para o desenvolvimento profissional e que as vidas dos professores estão entrelaçadas com a história da própria sociedade. Logo, a cultura da escola, enquanto instituição educadora e da profissão, possibilita compreender a dimensão singular e complexa da prática docente, significando e ressignificando os processos de formação (Sousa; Cabral, 2015, p. 152).

Nos procedimentos de acesso ao campo para realização da parte empírica desta pesquisa e recolha dos dados das narrativas das professoras, utilizou-se inicialmente um questionário semiaberto (Apêndices A, B, C e D), construído *no Google Forms*, para as participantes responderem às questões que estão detalhadas na subseção sobre os instrumentos da coleta de dados.

Finalizadas as devolutivas das professoras, foi realizada uma entrevista semiestruturada (Apêndice E), de forma remota, com as participantes da investigação. A entrevista semiestruturada, segundo Skakink Júnior (2011, p. 192), configura-se da seguinte forma:

Entrevista semiestruturada: são entrevistas que combinam perguntas abertas e fechadas, sendo dada ao entrevistado a oportunidade de discorrer sobre o tema proposto. Embora o pesquisador deva seguir um conjunto de questões previamente definidas, pode alterar a ordem das perguntas e lançar mão de questões adicionais que lhe ocorram no momento da aplicação – a fim de ampliar a discussão ou elucidar algo que não tenha ficado claro. É fundamental que o entrevistador seja diretivo e retome o foco quando necessário, caso contrário, a entrevista semiestruturada pode perder sua especificidade e tornar-se uma entrevista aberta.

Cada professora participou individualmente, com data e hora marcada antecipadamente. No primeiro instante da entrevista, ocorreu a apresentação pessoal da pesquisadora, que convidou a participante a se apresentar e contar sobre sua vida pessoal, trabalho ou sobre algum fato que fosse interessante nas suas vivências familiares, escolares ou na escolha de sua profissão.

Posteriormente, a pesquisadora iniciou a entrevista (Apêndice E), de acordo com a temática da pesquisa “relação família e escola”, indagando sobre cada parte do questionário *online* (Apêndices A, B, C e D), que foi respondido pelas professoras, no intuito de possibilitar às docentes tecerem narrativas sobre as suas concepções sobre a relação família e escola a partir as respostas dadas no questionário online.

A seguir, serão descritos, de forma detalhada, os instrumentos desta pesquisa.

6.9 Os instrumentos da recolha de dados

O questionário (Apêndices A, B, C e D) foi o instrumento utilizado para coletar os dados das participantes por meio do envio do mesmo no *WhatsApp* das participantes. Esse questionário foi construído no *Google Forms*, e nele há várias partes, que podem ser identificadas como um amplo banco de dados.

Em sua primeira parte, há um questionário com perguntas abertas e fechadas sobre o perfil das participantes (Apêndice A). Depois, apresenta-se o que se denomina de TALP (Apêndice B), que significa “técnica de associação livre de palavras”, que convida a participante a escrever quatro palavras que vêm a sua mente a partir dos descritores apresentados. Dessa forma, foram apresentados quatro descritores, e obtidas quatro respostas em relação: a) família na escola; b) relação entre familiares e professoras; c) relação entre familiares e direção da escola e d) relação entre as famílias de estudantes que frequentam a escola.

Posteriormente têm frases incompletas (Apêndice C), em que as participantes precisaram escrever, completando-as com as suas ideias e percepções. Em seguida, é apresentado o instrumento chamado técnica de seleção e interpretação de imagens (Apêndice D). Nessa parte, são apresentadas imagens, e as participantes selecionam uma dentre elas e descrevem a sua interpretação a partir da frase que a acompanha.

Primeiramente, foi apresentada a imagem de um balde, uma vassoura e um relógio, seguido da seguinte frase: Escolha qual desses objetos representa a relação família e escola e justifique a sua escolha. Logo em seguida, foram apresentadas as

imagens das quatro estações do ano (inverno, verão, primavera e outono) e colocada a mesma frase que estava disposta nas imagens anteriores. Por último, foi apresentada a estrutura de roteiro de perguntas abertas e fechadas (Apêndice E) que foram utilizadas durante as entrevistas no *Google Meet*, lembrando que, na entrevista, questionou-se sobre o porquê das respostas das participantes no questionário respondido de forma on-line. Logo abaixo, aparecem os instrumentos utilizados para a coleta de dados, de forma detalhada.

6.10 Descrição dos instrumentos de pesquisa: o questionário com perguntas abertas e fechadas sobre o perfil das participantes, Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), seleção e interpretação de imagens e entrevistas

No questionário de perfil (Apêndice A), as participantes precisaram responder questões abertas e fechadas sobre o seu perfil, como idade, formação, profissão, renda familiar, origem e estado civil. A escolha do questionário de perfil como o primeiro instrumento de pesquisa justifica-se pela possibilidade de obter, por meio dele, informações sobre o contexto sociocultural das professoras.

Na técnica de associação livre de palavras (Apêndice B), as participantes deveriam escrever quatro palavras que lhes viesse à mente após alguns termos indutores. Esses termos faziam referência à questão da família na escola, relação entre familiares e professoras, relação entre familiares e direção da escola, relação entre as famílias de estudantes que frequentam a escola.

Esta técnica permitiu o acesso aos conteúdos simbólicos das concepções que as participantes tinham sobre a temática da investigação, e também pôde retratar o entendimento sobre a organização dos elementos que compunham o sistema representacional das participantes da investigação.

Nas narrativas incompletas (Apêndice C), apresentaram-se duas frases para a participante completar com suas ideias. A primeira solicitou a opinião da educadora sobre a relação família e escola durante a pandemia, e a segunda questão solicitou a opinião sobre como a participante imaginava que seria a relação família e escola depois da pandemia.

Na seleção e interpretação de imagens (Apêndice D), foram apresentados três objetos: relógio, balde e vassoura. As participantes da pesquisa deveriam selecionar quais dos três objetos representavam melhor as relações entre as famílias e as

escolas nos tempos de pandemia do COVID-19 e, em seguida, a justificarem as razões das escolhas. Ainda, neste mesmo instrumento, foram apresentadas quatro imagens, cada uma representando uma estação do ano: verão, inverno, primavera e outono. As participantes deveriam escolher uma estação que melhor representasse as relações entre as famílias e as escolas no contexto da pandemia do COVID-19, e, em seguida, justificarem as suas escolhas.

Por último, foi realizada uma entrevista (Apêndice E) em que as participantes dialogaram e teceram narrativas sobre a relação família e escola em tempos de pandemia.

6.11 Os procedimentos para a análise dos dados

Nesta fase, a transcrição dos dados da primeira parte do questionário (Apêndice A), que se refere ao perfil das participantes, foram transformados em textos explicativos ou quadros quantitativos, que foram apresentados na escolha e apresentação do perfil das participantes, descrito anteriormente neste texto.

A transcrição das demais partes do questionário (Apêndices B, C, D e E) foi utilizada como base para interrogar as motivações que levaram as educadoras a oferecer tais respostas na plataforma *Google Forms*, durante a entrevista no espaço do *Google Meet*.

Os dados da pesquisa foram analisados a partir da Análise de Conteúdo, técnica proposta por Bardin (1977), e cujos procedimentos devem observar três fases, quais sejam: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

A pré-análise tem como objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 1977, p. 96). Trata-se do momento em que o pesquisador realiza a primeira leitura dos documentos (leitura flutuante), define o *corpus* de documentos que serão analisados, estabelece os objetivos e hipóteses e também elabora os indicadores que guiarão a interpretação dos dados.

Nesta etapa, a pesquisadora transcreveu os dados dos questionários, cujo procedimento foi realizado obedecendo algumas regras que Bardin (1977) aponta que devem ser observadas no processo de constituição do *corpus* documental da

pesquisa: regra da exaustividade (definido o conjunto de documentos que irão compor a pesquisa, deve-se levar em consideração todos os elementos que o compõem), regra da representatividade (a amostra deve representar as características do universo a ser estudado), regra da homogeneidade (os documentos devem dizer respeito a um mesmo tema, e sua análise deve ocorrer por meio das mesmas técnicas e realizadas por indivíduos semelhantes) e regra da pertinência (os documentos devem estar de acordo com as questões e objetivos da pesquisa).

Na fase que a autora denomina *exploração do material*, o pesquisador irá administrar as decisões tomadas na fase da pré-análise, realizando “operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 1977, p. 101). Nesta fase, os dados anteriormente transcritos foram transformados em quadros explicativos ou quadros quantitativos, que foram apresentados na escolha e apresentação do perfil das participantes, descrito anteriormente neste texto.

Na terceira fase, ocorre o processamento e a interpretação dos resultados, os dados obtidos nas etapas anteriores são analisados para dar significado a partir de um processo interpretativo que procura atribuir sentido às informações coletadas.

Portanto, as análises das narrativas docentes sobre a relação família e escola durante o isolamento da pandemia da COVID-19 são apresentadas a seguir.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES INERENTES AO TEMA INVESTIGADO

Precisamos lançar mão de todos os recursos existentes para contar a nossa história completa, que inclui todas as narrativas dominantes e suas contranarrativas correspondentes, aquelas feitas pelos oprimidos e por isso mesmo abafadas ou apagadas no registro histórico. É preciso ampliar tais vozes de forma proporcional à sua fragilidade.

A verdadeira história humana só pode ser entendida como a soma ponderada das narrativas de presas e predadores, com ressonância maior para as vozes das presas e menor para as vozes dos predadores. Essa forma de equilibrar as narrativas resgata uma possível tradição paleolítica, sugerida por pinturas rupestres encontradas em cavernas, em que locais de boa acústica são selecionados para representar presas e de má acústica para representar predadores. A verdadeira história humana é a história de tod@s (Ribeiro, 2022, p. 70-71).

Durante o período de isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19, muitos relatos e experiências foram compartilhados por professores, que tiveram de enfrentar desafios ao adaptar suas atividades para o ambiente *on-line*. Isso inclui desde a falta de recursos tecnológicos até a falta de conhecimento e familiaridade com os novos instrumentos de trabalho e o próprio medo da pandemia ou doença/morte. No entanto, neste momento, serão apresentadas as histórias narradas por professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola localizada em uma área rural e outra em uma área urbana de Guarapuava, no Paraná. Essas histórias foram recolhidas em entrevistas realizadas pela pesquisadora, que buscou acolher os docentes, conhecer suas vidas, histórias e trajetórias profissionais e analisar as relações da família e escola no contexto da pandemia da COVID-19.

O ato de narrar ou contar uma história viabiliza memórias por meio das relações humanas. Segundo Sousa e Cabral (2015, p. 150),

É esse caráter flexível da memória, tecida na relação com o outro, que permite aos sujeitos refazerem suas histórias, nas suas lembranças, resistindo àquilo que os incomoda, acrescentando fatos oriundos do seu desejo de que tivesse sido diferente, como novas possibilidades para suas vivências. Assim, entendemos que as situações narradas são revividas e reelaboradas no processo de rememoração.

Portanto, ao narrarem suas experiências na pandemia, as professoras foram convidadas a narrar também suas histórias de vida, profissão, a escolha pela docência e o que pensavam sobre a relação família e escola, a partir do que apresentaram como respostas ao questionário do *Google Forms* (Apêndices A, B, C e D).

Desse modo, foram elencadas para a análise narrativa as seguintes categorias:

1. Narrativas das trajetórias de vida e histórico escolar pessoal das professoras do meio rural e urbano; 2. Narrativas das motivações da escolha profissional docente e a docência na pandemia da COVID-19; e 3. Narrativas sobre a relação da família e escola durante a pandemia da COVID-19.

7.1 Narrativas das trajetórias de vida e histórico escolar pessoal das professoras do meio rural e urbano

Nesta categoria, tanto as professoras do meio rural quanto do meio urbano se sentiram muito à vontade para compartilhar sobre suas vidas pessoais, familiares, escolares, e as razões que as levaram a seguir a carreira docente. A experiência profissional diária dos professores nas relações estabelecidas na família ou na escola geralmente está ligada a questões pessoais ou educacionais. No encontro, as educadoras tiveram a oportunidade de recordar o propósito de estarem envolvidas em uma pesquisa direcionada para professoras. Foi observado que, além das palavras, havia um sorriso no rosto delas e, por vezes, um olhar nostálgico ao mencionar a motivação que as impulsionou a escolher a profissão docente.

Em se tratando da história pessoal, todas as professoras (13 participantes) destacaram sua idade, estado civil, escolha por ter filhos ou não. As docentes **Azaleia**, **Calêndula**, **Rosa**, **Margarida**, **Girassol** e **Lavanda** não quiseram apresentar muitos detalhes sobre sua história pessoal e caminhada escolar em sua formação básica. Mesmo solicitando que falassem um pouco, as docentes se limitaram ao comentário sobre as mudanças positivas e negativas no percurso existencial e ao controle da mãe sobre as interações sociais com outras crianças, o que as levou a ficarem sozinhas em suas brincadeiras.

Houve bastante mudanças. A gente percebe essas mudanças que vão acontecendo. Algumas a gente percebe que são para melhor e algumas nem têm dado tão certo [...] então, eu vejo assim, que as mudanças foram ocorrendo e a gente teve que estar se adaptando a

essas mudanças que a gente teve. É, a educação é assim (Azaleia, 2020).

Eu tinha umas bonecas, eu era sozinha porque minha mãe não deixava brincar com ninguém quando era pequena, para não pegar piolho. Senão, daí pegava piolho, imagine? Daí eu não tinha com quem brincar, daí eu tinha umas bonecas e dava aula para elas (Calêndula, 2020).

A participante **Rosa** não narrou sobre seus estudos e caminhada escolar. A professora mencionou seu estado civil e disse que é mãe, que tem um filho. Depois já explicou a escolha pela profissão e os anos de trabalho na Educação. A participante **Margarida** também não contou sobre sua vida e trajetória pessoal e na escola. Somente falou dos integrantes de sua família e que na sua casa, além dos animais de estimação, tem um neto, o qual ela é responsável e o ama muito.

A participante **Girassol** não contou sobre sua história escolar, mas afirmou que, por ser professora, tem influenciado nas escolhas das profissões de seus filhos. A professora **Lavanda** também não falou sobre seu percurso escolar. Narrou seu estado civil, filhos, e manifestou o desejo de conseguir cursar o mestrado em algum momento. A participante **Jasmim** contou, em sua narrativa, que nasceu e cresceu no interior e que, mesmo assim, trabalhou e estudou.

Freire (1986), que propõe a ideia de uma relação dialógica na educação e ensino entre educadores, educandos e toda comunidade educativa, faz com que se remeta ao depoimento das professoras (**Azaleia** e **Calêndula**). Ou seja, o diálogo deve ser entendido como algo pertencente à natureza histórica dos seres humanos, pois dialogando tornamo-nos humanizados. Mas, sendo o diálogo uma comunicação democrática dentro da relação dialógica, é preciso respeitar quando as pessoas não querem falar/dialogar. Freire (1986, p. 66) afirma que “no diálogo tem-se o direito de permanecer em silêncio”.

A professora **Begônia** compartilhou sobre sua residência na fazenda, um lugar especial para ela. A proximidade de sua casa com a escola em que estudou e agora leciona é significativa, pois representa sua ligação com o campo e o ambiente escolar. Ela valoriza a experiência de ser professora nesse contexto, porém expressa preocupação com a redução das opções de aprendizagem, o enfraquecimento das relações humanas da comunidade escolar atualmente, e a baixa frequência de alunos na escola. Para a docente **Begônia**, seu lugar na fazenda é essencial em todas as

áreas de sua vida, e ela está empenhada em defender a permanência da escola do campo.

Então, eu já tive essa experiência como estudante aqui. Agora como professora. Jamais eu ia imaginar que um dia eu ia me tornar professora e vim trabalhar aqui. [...]. Infelizmente, mudou muita coisa sabe? Assim, tinha mais alunos quando eu entrei aqui. A gente tinha mais oficinas sabe, uma oficina bem mais interessante, não que as de agora não sejam. Mas assim, eu como aluna percebia que era bem diferente, era uma escola mais unida. Eu vejo assim, porque já estava na 8º série, a gente já entendia. Era um grupo de professores assim, uma equipe muito unida, o que agora a gente não é. Eu não percebo que seja assim, sabe? Infelizmente. E o número de alunos diminuiu bastante. Eu acho que isso também contribui (Begônia, 2020).

Freire e Shor (1986, p. 38), na obra “Medo ousadia: o cotidiano do professor”, comentam ligeiramente as realidades sociais diferenciadas das escolas urbanas e do campo, pois cada uma contém suas próprias singularidades. Os autores comentam também que a crise na educação leva os professores “a entristecer-se”, pois, ao mesmo tempo, sentem o apelo da realidade e o medo da transformação. No relato apresentado, sente-se o contexto do campo que se modifica e a percepção docente que analisa, mas esmorece diante da impossibilidade de transformação ou mudanças na realidade atual. Também é possível perceber a indicação do enfraquecimento das relações humanas na modernidade líquida atual (Bauman, 2007).

A educadora **Lótus** narra lembranças boas da sua caminhada escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Afirma que era uma boa aluna, porém, nos Anos Finais do Fundamental II, as experiências não foram tão boas, porque a sua timidez atrapalhou seu desempenho acadêmico.

Meu nome é (nome da participante) e a lembrança que eu tenho da minha escola é uma lembrança muito boa. Do primeiro ao quarto ano, eu tenho lembranças boas das minhas professoras. Gostava muito de ir para a escola. Sempre fui uma boa aluna. Tenho bastante lembranças boas. Depois, no ensino fundamental II, mudou um pouquinho, porque eu sempre fui uma pessoa muito tímida e essa timidez me atrapalhou bastante. Passei por situações bem constrangedoras, não me sentia à vontade. Já muda um pouquinho as minhas lembranças no ensino fundamental II. Na escola eu sempre tive muita dificuldade de me entrosar, de me enturmar, e isso acabou me prejudicando um pouco (Lótus, 2020).

As experiências vividas pela professora revelam a ambivalência das relações humanas (Bauman, 2007). Ao mesmo tempo, convivem e dialogam com as lembranças boas e ruins da caminhada escolar da professora mencionada anteriormente. A participante **Violeta** narrou a sua história escolar afirmando que foram tempos difíceis pela condição de morar no interior e frequentar classes multisseriadas. Mas, apesar disso, ela continuou a estudar até que casou.

A minha caminhada de estudo quando era pequena foi bem difícil. E a minha mãe, a gente morava no interior, então era as escolas seriadas que tinha e foi bem difícil. Aí fomos estudando e aí vim morar para (nome da cidade) e daí casei (Violeta, 2020).

A participante **Orquídea** também mencionou tempos difíceis, somados a tensões na família, porque o pai saiu de casa quando ela era pequena (quando tinha 5 anos de idade) e a mãe, que era professora, ficou responsável pelas 3 filhas. Borges (2022), em sua análise crítica sobre o relacionamento da família e escola na contemporaneidade, destaca que, no relacionamento entre as duas instituições (família e escola), o acompanhamento é atribuído majoritariamente às mulheres. Também traz discussões sobre a ideia que a escola tem sobre o padrão idealizado de família, o que não corresponde às situações concretas de uma boa parte da população brasileira.

A participante **Tulipa** comentou que é natural de outro estado brasileiro. Conta que chegou na cidade quando ainda era pequena e conseguiu entrar para a pré-escola antecipadamente. Em todo o resto da caminhada de estudos avançou mais nos seus conhecimentos em relação aos seus colegas de turma. Contou que o pai era analfabeto e recentemente se formou na faculdade.

Eu não sou natural daqui. Eu vim para cá muito nova, me criei aqui no Sul, meus pais são analfabetos. Meu pai terminou os estudos, agora ele não é mais analfabeto, porque, depois de muita idade, ele voltou a estudar e se formou numa faculdade. É, ele se formou. Você vai entender a história. Meu pai é mascate, minha mãe dona de casa, eles eram analfabetos. Quando nós viemos aqui para o Sul, na frente da nossa casa tinha uma professora que morava ali e trabalhava na escola que tinha na esquina, e ela convidou a minha mãe para que me colocasse na escola, mas eu não tinha idade escolar ainda. Na época, vigorava a lei do corte da matrícula, e eu sou de setembro. Então, eu só poderia entrar no Pré no ano seguinte, porque eu tinha 5 anos. Então, eu teria que ter 6 anos completos para poder entrar no Pré e na primeira série com 7 anos. Mas como a procura pelo Pré era muito

pequena ela conseguiu me encaixar e combinou com a minha mãe que eu iria repetir o Pré para, no ano seguinte, ir para a primeira série. Mas eu acabei me alfabetizando antes do tempo, me alfabetizei no Pré e, conseqüentemente, eu acabei avançando um ano em todas as minhas etapas e assim foi indo (Tulipa, 2020).

O direito de acessar a educação é subjetivo, conforme a Constituição Federal (Brasil, 1988). Desse modo, mesmo que as famílias mudem a sua moradia e instituição de estudo, é garantido pela lei (mesmo que não se tenha uma realidade igualitária) que os filhos acessem o ensino básico público gratuito.

A educadora **Papoula** narrou sobre a rigidez na relação com a sua mãe e o rigor das professoras com relação à educação baseada nos valores sociais, educacionais e religiosos. Esse fato liga-se à diferença entre as gerações que Bauman (2011a) retrata e que perpassa pelas diferenças existentes entre as características da modernidade sólida (relações atravessadas pela rigidez, inflexibilidade, dentre outros) e da modernidade líquida (relações fluídas, líquidas, permissivas).

Então, eu me chamo (nome da participante). A minha família, a minha mãe principalmente, ela sempre foi muito rígida, relacionado principalmente ao estudo. Então, nós somos da geração que era o tradicional, era a decoreba. Ah, se você não soubesse as coisas e Deus o livre se tivesse uma reclamação das professoras. Naquela época, a professora tinha razão em tudo e, na verdade, elas tinham razão em tudo, e não existia as picuinhas. A gente resolvia tudo ali, não levava para casa, porque a professora sempre tinha razão, e a gente apanhava muito naquela época, inclusive de professoras. Eu apanhei de professoras. Então, era uma época totalmente diferente, e eu tive uma professora só que eu apanhei, que eu tive traumas e eu até reprovei essa série, porque tinha tanto medo que não conseguia aprender, e acho que porque ela me batia eu travei, eu bloqueei, sabe? Mas aí depois eu levei muita sorte, porque eu peguei professoras maravilhosas, mas elas nunca mostravam os dentes. [...] Então, foi assim a minha criação, minha mãe sempre cobrava muito (Papoula, 2020).

O que é possível notar nestas narrativas é que a caminhada pessoal, escolar e profissional narrada pelas educadoras demonstra o impacto das vivências familiares e escolares na vida de crianças e adolescentes, que repercutem mais tarde na vida adulta. Muitos são os exemplos seguidos, muitas são as palavras e atitudes lembradas. As relações entre família e escola e o espaço, condições, materiais e amizades são memórias afetivas guardadas e relembradas na situação de isolamento social. A oportunidade de falar de si pode ter ajudado a amenizar a solidão do

confinamento, que restringiu muito o contato, diálogos e encontros entre as pessoas. Também chama atenção o fato de que, dentro das relações familiares, pode-se criar a ternura pelos estudos e a admiração pela profissão: professor!

Percebe-se ainda a importância que as instituições familiares e educativas têm sobre as experiências vivenciadas durante a infância e adolescência das crianças. A narrativa das professoras sobre as relações entre a família e escola deslinda a ocorrência dos vínculos de união, confiança e estímulo que se configuram no campo das relações sólidas (Bauman, 2006).

Contraopondo-se a esse ponto, revelou-se, inclusive, o fato de as relações se tornarem mais líquidas, como destaca Bauman (2006), e isso se mostra na exposição da falta de união nas relações atuais da escola, narrado por uma das professoras.

Dessa forma, as características da modernidade apresentadas por Bauman (2006) permeiam o histórico familiar e a caminhada escolar pessoal. As participantes **Rosa**, **Margarida**, **Girassol**, **Lavanda** e **Jasmim** não contaram características específicas e pessoais da sua vida e trajetória escolar da sua formação básica.

De forma sintética destaca-se que a participante **Azaleia** e **Calêndula** mencionaram fatos gerais, como por exemplo as mudanças que surgem na caminhada da vida (sem especificar quais mudanças) e também as proibições da infância que distanciou o convívio e brincadeira com a cultura de pares. **Begônia** falou do lugar de pertencimento, que é a fazenda e que faz sentido lutar pela educação do campo que segundo ela, atualmente, está enfraquecendo na frequência dos alunos.

A docente **Lótus** trouxe à memória lembranças boas da escola e também dificuldades vivenciadas a partir da sua timidez na adolescência. **Papoula** lembrou da rigidez e severidade na relação estabelecida com a sua mãe e também com as professoras da escola frequentada. **Orquídea** sinalizou que a separação e a mudança do pai para outro lugar, fez com que vivenciasse, junto de sua mãe e irmãos, os desafios da vida pessoal e escolar. A participante **Violeta** destacou os tempos difíceis que foram quando teve de frequentar a educação multisseriada e morar no interior e vivenciar variadas precariedades. E a participante **Tulipa** narrou sobre a sua facilidade de aprendizagem na vida pessoal e escolar.

7.2 Narrativas das motivações da escolha profissional docente e a docência na pandemia da Covid-19

As docentes **Calêndula**, **Rosa**, **Margarida**, **Girassol**, **Violeta**, **Orquídea** e **Papoula** narraram suas escolhas profissionais a partir da influência familiar, tanto pelo incentivo quanto pela imposição ou por ter exemplos de familiares que exerciam a profissão docente.

A participante **Calêndula** contou que sempre gostou de estudar, porque viveu em uma família de professores, na qual foi incentivada e, por isso, quis ser professora, semelhantemente aos seus familiares. Ela comentou que, desde pequena, ganhava canetinhas para colorir os desenhos e letras, e também brincava com as bonecas, fazendo de conta que ela iria para a escola, imaginando que seria professora quando crescesse. Ainda, a participante **Calêndula** narrou a sua escolha pelo incentivo da figura do avô, que era diretor de uma escola do campo. Ela afirma com regozijo que, atualmente, a instituição em que ele trabalhou tem o seu nome para homenageá-lo.

[...] veio da minha família o gosto pela profissão, de ver neh, eles, minhas tias sempre davam canetinha para mim, para eu fazer meus desenhos, contornar, eu achava um máximo, sabe? (Calêndula, 2020).

Eu era uma juvenzinha desse tipo, eu fazia o magistério, daí optei pelo magistério porque meu avô, pai da minha mãe (minha mãe hoje já é falecida), ele era professor, tem até (nome do lugar em sigilo) uma escola com o nome dele em homenagem. É uma escola de campo (Calêndula, 2020).

A participante **Papoula** narrou que escolheu ser professora pelo exemplo de suas professoras, mas principalmente pelo respeito que tinham pela figura do professor na sociedade como um todo, ou pelo respeito à autoridade do professor na relação família e escola.

Eu via nas minhas professoras eu como professora. Então, me despertou já ali, no Fundamental, com a professora que já faleceu, ela estava até trabalhando, ela morreu de câncer e foi ela que pegava na minha mão, falava baixinho, sabe? Meu Deus, eu quero ser professora! Desde pequena, eu tinha essa cabeça assim sabe? De ver o respeito que os alunos tinham, eu achava que era maravilhoso ser professor pelo respeito.

A participante **Rosa** revela que o desejo de ser professora ocorreu primeiramente pela insistência da mãe, a qual afirmava que ela seria docente. Ela, por sua vez, não tinha interesse, mas depois de cursar outras duas licenciaturas

(Matemática e Ciências) e sentir que não era a sua área de atuação, cursou Pedagogia, e afirma que gosta do que faz e atua até hoje nessa profissão.

Estou trabalhando como concursada faz 15 anos de um horário e do outro horário já faz 5 anos. Na verdade, eu não gostaria antigamente, bem antes, de ser professora. A minha mãe sempre falava “você vai ver, um dia você vai ser professora”. Cursei outra licenciatura. Passou um tempo e fui fazer Pedagogia com a minha irmã e gostei. E estou nesta caminhada até hoje (Rosa, 2020).

A participante **Orquídea** comentou que a mãe e a sua família têm muitos docentes formados. Quando terminou o Ensino Médio, não tinha pretensão em relação à Pedagogia. Tinha um certo desejo de cursar Educação Física, mas, por ser período integral, não era compatível com a disponibilidade de horário que tinha no momento. Então, a mãe a inscreveu na Pedagogia, e a comunicou sobre o vestibular que deveria prestar: “Olha, você está inscrita no vestibular e você vai fazer!”. Depois que passou, a mãe fez-lhe nova imposição: “Você passou, então vai encarar!”.

Minha mãe é professora. Na verdade, a minha tia e a minha família são professoras [...] e todas nós somos professoras. Então na verdade meio que caí de paraquedas, porque logo que eu saí do ensino médio, eu não tinha nenhuma pretensão assim. O que eu queria fazer mesmo era Educação Física, mas na época que eu saí do ensino médio a Educação Física que tinha em (nome da cidade) era só em período integral e eu já trabalhava. Então, não tinha como largar o emprego para me dedicar à faculdade em período integral. A minha mãe fez a minha matrícula e só me comunicou: Olha, você está inscrita no vestibular e você vai fazer. E eu fiz o vestibular e passei. E aí, como ela falou, você passou então você vai encarar. E assim eu entrei na Pedagogia. Eu me formei em 2006. Saí do ginásio e fiquei um ano parada, e como, que nem ela falou, não decidi em nada o que queria fazer. Então no outro ano eu já passei no vestibular e já comecei a faculdade. Em 2006 eu me formei, formada pela (nome da instituição) inclusive. Na verdade, eu não sou da escola (nome da escola) (Orquídea, 2020).

Conforme o exposto, mesmo com a imposição da mãe, a professora **Orquídea** seguiu a profissão docente, sem comentar se está satisfeita com a caminhada ou fez da imposição a sua profissionalização.

A participante **Margarida** destacou que “nunca quis ser professora” porque a sua mãe era docente e via o quanto o trabalho era árduo. Ela gostaria de cursar outra profissão, mas, nos tempos antigos, que podem ser apontados como sólidos em

Bauman (2007), o pai não deixava seguir seu interesse, pois “mulher não podia sair e estudar fora”.

Para começo, nunca quis ser professora, porque minha mãe era professora. E eu via ela até duas, três horas da manhã corrigindo provas. Fica estressada. Até ontem ela estava aqui e nós estávamos comentando que minha mãe foi, de toda a vizinhança, a única mulher que trabalhava. E que a gente teve esse respeito com professores, apesar de que ela trabalhava. Porque ela era professora. Então ela cobrava muito. [...] Mas enfim, eu nunca quis ser professora por causa dela. A família toda dela é professora. Eu queria ser veterinária. Como meu pai, em 1989, mulher não podia sair e estudar fora, eu caminhei pelo lado da profissão de ser professora. Casei, tive filhos, comecei a trabalhar em 1992. [...] Estou no caminho de professora, mas gosto. Gosto muito do que eu faço. Faço com amor. Sou aquela professora que chora quando ouve a voz das crianças, agora na pandemia. Até me emociono. Sou aquela professora que chora quando termina o ano. Muitos alunos. Mas gosto, gosto muito. Só que aquele sonho de ser veterinária ainda não acabou. Depende de como será ano que vem. Ano que vem eu completo 50 anos de idade. Só que final do ano, então depende de como vai ficar a questão da aposentadoria. Se em 2021, dia 10 de dezembro eu conseguir me aposentar, eu dou entrada nos papéis. Em 2022 eu vou fazer o curso de veterinária. Eu vou realizar meu curso. Meu sonho! Minha vida passa bem rápido, é isso. Batalhei bastante, passei por bastante dificuldade na vida, mas tenho meu marido do meu lado, meus filhos. [...] É isso, minha família. Meus cachorros, meus gatos, passarinhos... Eu queria ir para outra cidade. Não. De jeito nenhum, filha não pode sair. Mulher não pode estudar longe de casa, morar sozinha em outra cidade. Como em (nome da cidade) sempre teve, acabei fazendo. Fiz depois de quando já era casada que fiz o curso para poder trabalhar e dar aula. Primeiro eu casei e tive meus filhos. Depois fiz o curso.

A participante **Girassol** teve influência direta de sua mãe, porque a mesma era professora.

Eu sou professora na escola (nome da escola) faz uns dez anos mais ou menos. Essa escolha veio por parte da mãe. Minha mãe era professora e eu acabei participando de todos os cursos junto com ela, porque na época não tinha com quem me deixar. Então eu sempre acompanhava e acabei tomando gosto mesmo. Continuei estudando, fiz magistério e depois fiz pedagogia e consegui entrar. Entrei primeiro na creche como estagiária. Trabalhei um bom tempo como estagiária, depois fiz o concurso para creche também, aí surgiu a oportunidade de entrar pra escola. O salário era um pouco melhor do que na época... a creche pagava muito pouco e eu consegui entrar na escola. Mas eu gostei da realidade da escola, gostei do trabalho, gosto de trabalhar mais com os menores, com a educação infantil e eu me realizo assim com eles, sabe? São muito queridos. A gente gosta muito.

A participante **Violeta** destacou que o incentivo para cursar a Pedagogia veio do marido, depois que se casou. Sua escolha foi feita antes de se casar, pois já gostava e trabalhava com crianças. Ou seja, foi uma escolha movida por um desejo/querer. Ela assinala o gosto pelo trabalho com crianças da Etapa da Educação Infantil.

Foi o meu esposo que me incentivou a fazer a Pedagogia, e eu já tinha o interesse, porque sempre trabalhei com crianças. Lá na cidade onde minha mãe mora a gente cuidava de bastante crianças em creche, aí foi alimentando essa vontade de ser professora e estamos aí [...] já faz 8 anos que eu estou na educação. Sou formada em Pedagogia também. [...] Sempre trabalhei da educação infantil ao 3º ano, que é a minha praia, são os menores. Amo o que eu faço.

As colocações das professoras **Calêndula**, **Rosa**, **Margarida**, **Girassol** e **Violeta** ligam-se ao fato das significativas influências e exemplos de professores próximos de sua convivência social. Destaca-se a colaboração das ideias de Nóvoa (2022), quando apresenta o desejo de que os colegas professores sejam o incentivo e apoio próximo aos jovens docentes que iniciam suas carreiras profissionais: “Um dia, gostaria muito de ouvir a mesma resposta dos professores de educação básica, assumindo que o compromisso com o apoio aos jovens professores é um elemento essencial do seu trabalho e da sua responsabilidade intergeracional” (Nóvoa, 2022, p. 102).

Em consonância, Freire (2021), em sua obra, escreveu, em retorno às perguntas e provocações de cartas que a sobrinha Cristina lhe enviou, refletindo sobre diversas situações da sua vida pessoal e sua relação com a prática educativa. O educador adverte que, o que ele foi enquanto menino, adolescente e jovem, o é agora como “educador” que “está sendo” (Freire, 2021, p. 37). Ou seja, as histórias de vida fazem a reconstrução dos significados de vivências pessoais no percurso escolar.

A participante **Tulipa** contou que a história de sua trajetória escolar justifica sua escolha pela profissão: professora! Ela conta que, no primeiro ano do Ensino Fundamental, teve uma experiência muito negativa, permeada por chingos e castigos físicos na sala de aula pela sua professora.

Na primeira série, eu tive uma história muito triste. A professora que eu encontrei na primeira série era uma professora muito tradicional. Então, na minha sala de aula, nós tínhamos um banquinho com chapéu de burro, nós tínhamos a palmatória de madeira, tínhamos um

cantinho com milho, e eu me lembro muito bem disso, dos alunos não se comportando, sentando no banquinho, virado para o canto, com chapéu de burro. Eu levei palmatória de madeira na mão. Uma vez, eu me recordei que eu virei para trás e pedi uma borracha, não lembro bem o que, e ela tinha umas unhas muito bonitas, e ela me pegou aqui por trás, e gritou “Fica quieta, (nome da participante)” e isso machucou e feriu a minha orelha. Quando eu cheguei em casa, a minha mãe perguntou o que havia acontecido, mas o meu medo foi maior, e eu não contei. Isso só veio à tona para minha mãe muito tempo depois. Essa professora já é falecida, e a minha mãe se culpa até hoje. Por que eu não contei? Mas eu era uma criança, não tinha essa noção, eu tinha só 5 anos, quem mandava era ela, então eu obedecia, e eu tinha muito medo da escola (Tulipa, 2020).

Essa prática pedagógica pode ligar-se às características do que se denomina de pedagogia tradicional, em Libâneo (1985). O autor situa como sendo uma tendência liberal, onde ocorre uma educação extremamente voltada aos interesses econômicos da sociedade. Dentre as características, destaca-se a metodologia da decoreba e a ocorrência de castigos físicos para limitar ou padronizar os comportamentos esperados em sala de aula, como sendo um respeito máximo à figura do professor, reconhecido como detentor do saber.

A própria participante **Tulipa** afirmou reconhecer essa prática vinculada à formação da professora, que, no seu tempo, era muito diferente do momento presente. Ou seja, a **Tulipa** reconhece características que nos levam ao conceito dos tempos sólidos e líquidos de Bauman (2007), e nos traz uma ideia de formação sólida e formação líquida dos professores, ou ainda a existência da ambivalência da questão formativa docente na modernidade.

Não julgo a minha professora da primeira série. Hoje eu a entendo, porque ela foi ensinada dessa forma, pois ela veio num período tradicional do Brasil, onde dar palmatória na criança era correto, era educável. Então, hoje eu não a culpo, pelo contrário, já julguei, já me senti ofendida, mas porque, talvez, eu não entendia a situação. Hoje eu compreendo, percebo quão professora boa ela foi, porque, se eu hoje tenho a formação que tenho, foi graças a ela que me alfabetizou, tanto que o nome dela é o nome de uma escola do município. Então [venhamos], ela não foi uma professora ruim. Talvez com métodos diferentes do que eu uso hoje, mas uma excelente professora (Tulipa, 2020).

No segundo ano (dos anos iniciais do Ensino Fundamental), a professora **Tulipa** teve uma experiência positiva, que a levou a admirar a pessoa e profissional docente.

Na segunda série, nós nos mudamos do bairro (nome do bairro) e fomos morar num bairro próximo. E acabou que meu pai não gostou do bairro, e nós voltamos para o (nome do bairro), mas nesse tempo eu mudei de escola. Nessa outra escola, na segunda série, eu tive a felicidade de encontrar uma professora totalmente o oposto. A da primeira série estava se aposentando naquele ano e a da segunda série, era a primeira turma dela. Então, ela estava saindo do magistério com aquele frescor e, quando ela chegou na sala, eu me recordo muito bem, bem magrinha, loira, com cabelo comprido, um sorriso no rosto e se apresentou, e eu conto que algo que eu aprendi com ela foi ver as horas, porque ela desenhava no quadro, aquele quadro mágico, com giz de cera e fazia os ponteiros com os braços (Tulipa, 2020).

A docente narra com bastante emoção o reencontro que aconteceu com essa professora do segundo ano, pois dividiram a docência no mesmo lugar. Afirmou que tanto a experiência negativa no primeiro ano quanto a experiência positiva do segundo ano motivaram-na a escolher a docência.

E qual foi a minha felicidade? 25 anos depois, quando eu me formei, passei no concurso e assumi o meu cargo. Quando eu chego na escola, quem que eu encontro? A professora da segunda série. A diretora apresentou todas as professoras, e ela falou “Meu nome é (nome da professora)”. Na hora que ela falou... (nome da professora)? Porque eu lembrava, porque eu marquei muito ela, eu comecei a chorar e falava: “Eu não acredito que é você”. Ela, coitada, nem imaginava quem que eu era, né? Quantos mil alunos que passou na vida dela. “O que que foi?” Daí eu fui contar a história, que eu decidi ser professora por causa dela. Na verdade, o que me levou a querer ser professora foi a da primeira série e ela, e daí eu falava assim: eu não quero ser igual a minha professora da primeira série, eu quero ser igual a professora da segunda série. E ela se aposentou ano passado e até hoje a gente tem uma relação muito legal e para mim foi muito bacana, como professora, encontrar aquela que me inspirou (Tulipa, 2020).

A participante **Tulipa** trouxe na narrativa a constatação de que, ao trabalhar com a professora que foi sua referência na infância, a fez perceber que a questão pedagógica é muito importante, pois nota, no seu desempenho, traços e atitudes da professora que lhe marcaram na caminhada.

A gente chegou a trabalhar uns 5 anos juntas ainda, porque ela começou muito nova, então eu ainda alcancei ela e eu percebia muitas coisas nela que eu carrego enquanto professora hoje ainda. Muitas características, e vi que isso influencia na vida da criança. Por exemplo, o costume de usar giz colorido para destacar, o costume de cantar muito com as crianças, ela tinha esse costume de cantar muito,

de brincar muito e, até em sala de aula, você a ouvia, tinha mais de 50 anos e ela estava cantando, e ela estava brincando, e isso foi algo que me marcou enquanto criança e que eu levei para a minha vida adulta. Então, essa é uma experiência que eu guardo com muito carinho (Tulipa, 2020).

A docente **Tulipa** contou sobre a sua trajetória enquanto professora, sobre quando começou e também sobre a mudança que sentiu em cada época, principalmente quando ocorreu a revolução tecnológica, que impactou o fazer docente.

Eu trabalho já há 25 anos, apesar de ser bem nova. Eu comecei cedo. Eu comecei a lecionar com 14 anos numa rede privada. Numa escola privada, aqui de (nome da cidade). A minha primeira turma foi uma quarta série, e eu era professora regente. Então, eu tinha 14 anos, os meus alunos tinham 10. A idade era muito próxima, mas a coisa andava muito bem, colocava ordem na casa. Então, eu peguei tudo aquela fase de mimeógrafo, de escrever com papel-carbono, passar tudo no lápis, caderninho de prova, eu peguei toda essa história. E peguei também essa revolução e mudança que aconteceu conforme a tecnologia chegou (Tulipa, 2020).

Nas cartas sobre o mundo líquido que Bauman escreveu em 2011, ele comenta sobre a passagem da geração eletrônica para a geração virtual. Destacou os avanços e inovações, e também os perigos e fragilidades que podem estar presentes nas conexões e relações superficiais dentro da configuração midiática (Bauman, 2011a).

A participante **Jasmim** declarou, em sua narrativa, que estudou somente depois de ter se casado e ter sido mãe. Estudou e trabalhou ao mesmo tempo, o que se tornou uma caminhada cheia de dificuldades e desafios.

E então pra mim assim foi muito difícil me formar, primeiro porque eu casei muito nova e depois que eu casei, eu já estava trabalhando e continuei. Depois eu vi que só assim o Ensino Médio não era tudo, que eu tinha assim que fazer alguma coisa e correr atrás dos meus objetivos daí quando eu comecei a correr atrás eu logo já fui mãe. E o tempo passou, aí eu me formei, fiz Pedagogia, aqui em (nome da cidade) mesmo, na faculdade de (nome da instituição) (Jasmim, 2020).

A participante **Azaleia** narrou que não queria ser professora, mas, em determinado momento, tomou uma decisão própria e instantânea, que a levou a escolher. Gostou e permanece até hoje.

Minha primeira opção não era fazer o magistério. Sempre quando eu, lá no começo estava fazendo o ginásio, na época era o ginásio, a minha intenção era fazer Contabilidade, ou escolher outros cursos. No dia da matrícula, eu pensei: Ah, eu vou encarar o Magistério. E encarei, gostei, estou até hoje, gosto muito do eu faço, sabe? Eu trabalho com as crianças, amo as crianças. Procuro sempre dar o melhor de mim no meu trabalho, né? E hoje eu sei que se eu tivesse escolhido outra profissão eu não teria me realizado tanto quanto eu estou agora. Então essa é minha profissão e eu gosto muito do que faço (Azaleia, 2020).

Nóvoa (2022) traz alguns apontamentos sobre a importância dos primeiros contatos com a profissão e a construção da identidade docente. Ele destaca: “O meu argumento é que o período de transição entre a formação e a profissão é fundamental no modo como nos tornamos professores, no modo como vamos viver a nossa vida no ensino” (Nóvoa, 2022, p. 95).

A participante **Begônia** destacou a importância do lugar de residência, que é a fazenda. Esse lugar é importante para a professora porque sua moradia é perto da escola em que ela foi estudante em tempos idos, e agora é professora na instituição. Ela afirmou ser muito boa a experiência de pertencer ao campo e ser professora da escola do campo, mas declarou preocupação com o enfraquecimento de opções de oficinas de aprendizagens, com a união das pessoas da comunidade escolar e com a baixa frequência de estudantes na escola do campo.

Então, eu já tive essa experiência como estudante aqui, agora como professora, jamais eu ia imaginar que um dia eu ia me tornar professora e vim trabalhar aqui. [...]. Infelizmente, mudou muita coisa sabe, assim, tinha mais alunos quando eu entrei aqui, a gente tinha mais oficinas sabe, uma oficina bem mais interessante, não que as de agora não sejam. Mas assim, eu como aluna percebia que era bem diferente, era uma escola mais unida. Eu vejo assim, porque já estava na 8^o série, a gente já entendia, era um grupo de professores assim, uma equipe muito unida, o que agora a gente não, eu não percebo que seja assim sabe, infelizmente. E o número de alunos diminuiu bastante, eu acho que isso também contribui (Participante Begônia, 2020).

Freire e Shor (1986, p. 38), na obra “Medo e ousadia: o cotidiano do professor”, comentam ligeiramente as realidades sociais diferenciadas das escolas urbanas e do campo, pois cada uma contém suas próprias singularidades. Os autores expõem, também, que a crise na educação leva os professores “a entristecer-se”, pois, ao mesmo tempo, sentem o apelo da realidade e o medo da transformação. No relato

apresentado, sente-se o contexto do campo que se modifica e a percepção docente que analisa, mas esmorece diante da impossibilidade de transformação ou mudanças na realidade atual.

Ademais, a educadora **Begônia** e a educadora **Calêndula** também vincularam a escolha por ser professora a partir das experiências brincantes da infância. Para a participante **Begônia**, a idealização e expectativa vivida nas brincadeiras é diferente da experiência do presente, quando se é professora.

A gente quando é criança brinca: quero ser professora, e é diferente da realidade (Begônia, 2020).

Nessa direção, Ostetto (2012) destaca a importância de resgatar as memórias e aspirações da infância, juntamente com o debate e confronto da realidade da formação inicial e continuada dos professores. Ou seja, revisitar memórias e experiências marcantes pode impactar na construção de uma identidade docente comprometida com a valorização da história pessoal em prol da educação de qualidade, reconhecendo a importância das escolhas profissionais influenciadas por vivências pessoais.

A participante **Calêndula**, por sua vez, comentou que o manuseio dos livros e o acesso à leitura e à literatura, interligado às brincadeiras de infância, a impulsionaram para a escolha da profissão docente.

Tinha um quadrinho e eu dava aula, pegava tudo que a professora passava, eu copiava para elas, ou então tinha uma professora do 5^o ano, ela tinha uns livros que eu achava um máximo aqueles livros. Nossa! aqueles textos, imagine a escrita do livro do professor, que é colorida, nossa “professora você me empresta teu livro hoje?” Daí eu chegava e dava aula para as bonecas com aquele livro, o livro da professora. Imagine, para mim era maravilhoso, veja! Umas coisas assim, quando a gente é criança, hoje eu me pego dando risada até, mas eu achei assim, que tudo serviu de incentivo (Calêndula, 2020).

À vista disso, Kenski (2012) colabora, ao refletir sobre a formação inicial docente, bem como a vivência dos estagiários/as da licenciatura nas práticas da escola. Junto dessa questão, coloca-se a importância de rever e reconhecer a história de vida de cada docente em formação, pois, [...] principalmente durante a infância, foram marcados pela sua vivência escolar” (Kenski, 2012, p. 37).

Para Nascimento, Saluttoiv e Barbosa (2020), a brincadeira é resultado do reconhecimento do direito da criança. Ela vai brincar se reconhecer ou não, mas institucionalmente é importante que também haja espaços e esse tempo de brincar. A criação é uma característica da criança, a brincadeira é virar as coisas ao contrário, e isso sempre se dá numa relação na interação com as coisas, com o mundo físico, social e simbólico.

A participante **Lótus** desconfia que sua escolha pela profissão foi a partir de uma experiência que teve no trabalho com adolescentes da Funabem, que era um espaço para um trabalho com crianças acolhidas ou em situação de risco. Isso foi sendo despertado no final do Ensino Médio.

Eu não sei te dizer o porquê que escolhi essa profissão, mas eu comecei a trabalhar com adolescentes e acho que isso me motivou a fazer o curso de pedagogia. Porque até então eu não pensava muito em ser professora. Foi nos finalmente do ensino médio que surgiu isso. E como eu comecei a trabalhar com adolescentes eu acho que acabou influenciando [...]. Eu comecei na educação propriamente dita em 2008. Antes disso, eu trabalhei com crianças e adolescentes na antiga Funabem. Não era sistema prisional na época. Era com crianças acolhidas, crianças em situação de risco. Então eu trabalhei durante nove anos na Funabem. Hoje tenho, eu não lembro qual o nome que tem, mas ainda é feito esse trabalho em (nome da cidade) (Lótus, 2020).

A professora **Lótus** relatou que, quando é finalizada a caminhada de formação no Ensino Médio, é muito cedo para escolher ou pensar na profissão que se quer seguir a vida toda. Mas, ela conta que, ao terminar o ensino médio, se inscreveu para cursar História, e antes da prova do vestibular mudou para Pedagogia. Afirma ainda que gostou da formação profissional e ama a educação e os educandos, e pretende se especializar cada vez mais. Ela assegura se sentir realizada com a profissão que exerce.

E eu fiz vestibular. Fiz em (nome da cidade). Na verdade, eu tinha... quando a gente é adolescente a gente não sabe exatamente o que quer ser, o que pretende. Eu não tinha tomado uma decisão ainda. Fiz a inscrição para o vestibular para História e na última semana de fechar a inscrição eu acabei mudando para Pedagogia. Por intuição mesmo. Acabou ficando e acabou que gostei, e hoje eu amo minha profissão, amo meus alunos. Gosto, me sinto bem realizada. Quero me aperfeiçoar mais. Quero me dedicar mais ao meu trabalho. E eu me sinto realizada, graças a Deus (Lótus, 2020).

A professora **Lavanda** não narrou as motivações que a levaram a escolher o curso de Pedagogia. Ela destacou seus concursos e trajetórias de conquistas dentro da profissão.

Eu tenho (idade da participante), e me formei na (nome da instituição) em 2011. Logo que eu me formei eu fui trabalhar em (nome da cidade). Fiz um concurso lá, pra educação infantil e passei. Trabalhei o ano de 2011 inteiro, aí 2012 saiu o concurso aqui em (nome da cidade) eu fiz pra cá e voltei, aí fiz o concurso e estou até hoje. Trabalho na escola (nome da escola) pela tarde como PSS e de manhã é o meu padrão do concurso na escola (nome da escola). Trabalhei em escola particular também aqui na cidade com educação infantil e 1º ano, sempre na questão de alfabetização, o final da educação infantil e começo das séries iniciais ali do fundamental, aí logo que me formei em 2011 eu passei no concurso aqui, me casei (Lavanda, 2020).

A escolha da carreira profissional, conforme retratado nas narrativas, revela-se paradoxal. De um lado, é espontânea e gratificante, mas também pode ser influenciada por pressões externas, como a vida ou relações familiares autoritárias. Saffioti (1979) destaca as dinâmicas de poder existentes ao longo do percurso da sociedade, que descortinam tensões nas relações dos gêneros e o papel da mulher desempenhado e transformado na mudança que os tempos modernos trazem para o cenário social. Sendo assim, logo em seguida, apresentam-se narrativas que retratam a relação família e escola durante a pandemia da COVID-19.

7.3 Narrativas sobre a relação da família e escola na pandemia da Covid-19

A surpreendente chegada da pandemia da COVID-19 pegou todos de surpresa. No campo da educação, tanto os professores quanto as famílias se viram desorientados diante da transição para o ensino on-line durante o período de isolamento social, afetando a interação entre família e escola. Paronetti (2023), em sua pesquisa, constatou que as alterações no formato de educação e nas práticas durante a pandemia da COVID-19 geraram muitas dificuldades para os professores e principalmente para as famílias na mediação do conhecimento e nas várias demandas do dia a dia surgidas ao longo dessa experiência pandêmica. Os resultados do estudo sugeriram que o acolhimento, a escuta e o diálogo na relação entre família e escola poderiam ajudar a amenizar as dificuldades e necessidades tanto das famílias quanto da comunidade escolar.

De acordo com a narrativa da professora **Azaleia**, esse momento de incertezas e inseguranças da pandemia também trouxe à tona uma nova dinâmica de participação das famílias na escola, mostrando que a cooperação e a oportunidade de se apoiar mutuamente foram fundamentais para lidar com essa situação desafiadora. A professora **Azaleia** ressaltou os esforços individuais de algumas famílias, que tentaram desempenhar suas funções da melhor maneira possível. No entanto, ela ressaltou que muitas famílias rurais enfrentaram dificuldades para acompanhar ou oferecer o suporte adequado, reconhecendo que o processo de ensino é responsabilidade exclusiva dos professores.

Eu acho assim que tudo e todos fomos pegos de surpresa. Tudo foi uma coisa, assim, que a gente não esperava. Então a gente como escola e eles como família estamos procurando fazer o melhor, cada um fazendo a sua parte (Azaleia, 2020).

Eu vou falar desse momento que nós estamos vivendo da pandemia. Eu vejo assim, que a participação deles foi boa [...] agora veem a importância da presença de um professor numa sala. “Ah, a gente não tem esse jeito do professor que está ensinando”. E eles vêm nos falar isso. Mas eu considero assim que a participação deles é boa, na medida do possível. Eles estão dando o melhor (Azaleia, 2020).

De modo associativo à exposição da professora **Azaleia**, a participante **Lavanda** destacou a importância da participação das famílias na educação dos filhos ao abordar a relação família e escola. Ela ressaltou a diferença entre as famílias engajadas e presentes na vida escolar e aquelas que não oferecem suporte aos filhos, resultando em dificuldades na escola. A professora almeja conscientizar todas as famílias sobre a importância do envolvimento na vida escolar dos filhos, sugerindo a adoção de diversas medidas para atraí-las e convencê-las sobre a relevância desse comprometimento.

Eu observo com as crianças que eu trabalho que quando a família participa, é presente no dia a dia escolar da criança, a criança deslancha, mesmo ela apresentando qualquer dificuldade de aprendizagem. Ela caminha se a família dá o suporte em casa. Agora a criança que não tem esse suporte eu vejo assim que ela tende a ir com mais dificuldade. Então eu imagino que se a família, se todas as famílias tivessem consciência, seria perfeito. Mas isso está longe de acontecer ainda. Eu imagino uma forma assim de estar chamando, de estar atraindo essas famílias pra escola, para elas irem ampliando a consciência de que é fundamental a participação delas e que elas precisam participar (Lavanda, 2020).

Na pesquisa de Silva (2022), foram abordadas questões relacionadas à participação na relação família e escola, destacando a importância de se superar a noção de atribuição de responsabilidades uns aos outros. O estudo ressalta a necessidade de fortalecer o vínculo entre família e escola através da compreensão mútua e do compartilhamento das dificuldades e necessidades enfrentadas durante o período de isolamento social e ensino remoto por parte das famílias e dos professores.

A docente **Lótus** também apontou a participação na relação família escola. A professora defende a ideia de que a participação da família é crucial para o aprendizado das crianças, tanto antes como durante a pandemia. Ela acredita que, quando a família se envolve com a escola, aumenta suas condições de acompanhar de perto e apoiar seus filhos em seu processo de aprendizagem.

Eu acredito que é uma necessidade a participação da família em qualquer momento, é uma necessidade e é uma questão que auxilia no aprendizado. Com certeza auxilia no aprendizado. Porque a família acaba se inteirando mais do assunto, da vida escolar do filho e vai ter mais condições de auxiliar, de acompanhar, de ajudar (Lótus, 2020).

Silva (2022, p. 117) concorre para a afirmação da participante **Lótus**, pois declara que, “na pandemia, a relação entre escola e família” ocorreu a aproximação, “desenvolvendo um tipo de participação relacional”, possibilitando uma “compreensão das situações de vida”.

A participante **Girassol** apoia a ideia de participação, afirmando que, para assegurar uma educação de qualidade aos alunos, a participação entre família e escola é essencial.

Acho que sem essa participação não é possível ter um ensino de qualidade (Girassol, 2020).

A participante **Begônia** reconheceu haver mais disponibilidade na relação família e escola durante o isolamento social e, ao mesmo tempo, manifestou reclamações sobre o trabalho exaustivo e não remunerado dos professores durante a pandemia da COVID-19, afirmando que a docência e a relação família e escola demandou a presença virtual de forma integral às famílias, por parte dos professores. Esses realizaram atendimentos fora do horário de trabalho, de forma excedente.

[...] Alguns estão à disposição das famílias em qualquer horário, inclusive à noite, finais de semana, porque tem muitas famílias que os pais trabalham e que só têm tempo de fazer as tarefas no sábado. Então, é o dia em que eles entram em contato conosco. Então, eu acho que assim, a colaboração está sendo nesse sentido, que as professoras estão disponíveis ali, para o horário que os pais puderem e precisarem (Begônia, 2020).

A sobrecarga de trabalho dos professores no contexto do ensino remoto foi um dos aspectos citados no estudo de Borges, Cia e Silva (2021), que demonstraram a insatisfação e o cansaço dos docentes e um descompasso na relação família e escola, pois os educadores esperavam, por vezes, mais união e ajuda da família. Ainda, as autoras indicam uma intervenção para fortalecer a parceria entre a família e a escola, principalmente nos casos de educação inclusiva.

A relação de união entre a família e escola foi salientada pela participante **Calêndula**, que, por sua vez, destacou a importância da relação de união que precisa ocorrer na relação da família com os filhos, da família com os professores e vice-versa, para proporcionar um progresso na educação das crianças.

[...] A família e a escola têm que estar unidas, porque se a família não se unir com a escola, não estiver em contato com a escola, eu acho que o prejudicado é a criança, são os filhos neh? dos familiares, porque sempre tem que tá auxiliando, eles tem que tá auxiliando em um dever de casa, ver o que que tá fazendo, em todos os aspectos neh, comparecer às reuniões. Então eu acho que é união, a união da família. A escola só vai ter sucesso, só vai ter progresso se estiver unida com a família (Calêndula, 2020).

Lima (2021) propõe uma relação de união entre família e escola por meio de sua proposta de consultoria colaborativa entre professores e familiares, pois, “de forma remota ou presencial, a participação da família é uma condição fundamental para intervenções junto às crianças” (LIMA,2021, p. 56-57).

A narrativa da professora **Violeta** sobre a relação família e escola soma-se à concepção da participante **Calêndula**, pois a mesma afirmou que a união entre ambas é crucial para solucionar as eventualidades que possam surgir.

Eu penso assim, que se não tiver essa união entre a escola e a família, eu acho que não vai andar, porque a família tem que estar dentro da escola, tem que estar unida com a escola, para que quando surgem problemas possa estar resolvendo. Então, é bem mais fácil tendo a família unida com a escola (Violeta, 2020)

Castro, Alves e Castro (2021) ressaltaram a experiência positiva da relação família e escola no estudo que realizaram com as famílias e as crianças durante o contexto do isolamento social, em que foi possível perceber o fortalecimento do vínculo e da união entre as duas instituições e a “construção de uma parceria indissociável entre família e escola” (Castro; Alves; Castro, 2021, p. 3).

A participante **Rosa** alegou que, atualmente, a dificuldade no exercício do magistério está relacionada às famílias. Segundo ela, de uns tempos para cá (10 anos) as famílias não demonstram preocupação com a educação de seus filhos e não se envolvem com a escola quando são solicitados a comparecer.

Gosto muito do que eu faço, mas ultimamente está bem complicado lidar, não com relação às crianças, mas com relação à família. Acho que a maior dificuldade, de um tempo para cá, é a família. Porque, quando eu comecei a trabalhar, parece que era mais fácil. A família se preocupava melhor. De uns 10 anos para cá eu acho que está bem complicado. Eles não estão se preocupando muito com os filhos. A gente chama na escola e eles não podem ir, dizem que não tem tempo. Então é bem complicado (Rosa, 2020).

A tese de doutorado de Silva (2022) sugere que a atuação da psicologia na interação entre família e escola pode auxiliar as famílias e os professores a compreenderem mais claramente seus papéis e responsabilidades no processo de desenvolvimento humano e aprendizado dos alunos. Silva (2022) visa promover o engajamento efetivo da família na escola através de uma proposta de participação consciente e ativa, tanto por parte dos professores quanto dos familiares.

A professora **Margarida** enfatizou, em sua narrativa, a importância da colaboração da família a partir da afirmativa que o retorno das atividades enviadas melhora a relação entre as duas instituições (família e escola). Segundo ela, nesse nível de ensino, o foco está na interação. A professora valoriza a simplicidade e se sente gratificada ao ver o impacto positivo que as atividades enviadas para casa, para serem realizadas conjuntamente, têm nas crianças e nas suas famílias. Portanto, a professora **Margarida** reconhece a importância do trabalho das professoras em outros níveis de ensino, mas enaltece o privilégio e a satisfação que encontra no seu trabalho na Educação Infantil, em que a colaboração da família é fundamental para o sucesso educacional das crianças.

Tenho retorno dos pais. Isso que facilita. O que muitos professores eu vejo reclamando, porque não mandam atividade, porque não mandam as tarefas no dia da entrega. Professoras que tem que entregar notas não tem as notas. Para elas está bem mais complicado. [...] Eu falo que foi uma obra de Deus bem grande na minha vida ter escolhido a educação infantil esse ano pelo fato deles não terem notas. Pensar que a gente tem o parecer, mas eles não têm notas. São atividades menos complexas, a gente tem que trabalhar bastante coordenação motora e contar muito com o apoio dos pais nessas horas. Digo que para mim está sendo calmo nesse ponto. Na questão de atividades que a gente envia para eles, na questão de como trabalhar com eles, tenho uma aceitação pela turma muito grande [...] eu chorei quando eu vi pela sensibilidade da mãe de fazer a atividade com ele. De repente nem na escola a gente teria esse tipo de atividade que ele teve na casa. A gente dá a sequência, mas a gente conta com os pais, que os pais façam. Porque não adianta a gente só querer jogar lá no grupo e dizer que fez, mas não tem o retorno. Quando você recebe um retorno, como eu recebi, eu vendo e escorrendo lágrimas, porque foi muito legal (Margarida, 2020).

Nesse excerto da narrativa da participante **Margarida**, percebe-se a satisfação da professora com o seu trabalho na Educação Infantil, mas também demonstra um entendimento equivocado sobre as práticas educacionais da etapa da Educação Infantil. Freire (1993) apresenta a escrita de cartas aos educadores, em que assevera a consciência de que o docente precisa entender que é “professora sim; tia não”, principalmente na educação de crianças. Paulo Freire (1993) mostra o quanto os professores estão longe de ser “tios e tias” no desempenho de sua profissão. A capacitação e formação do professor pressupõe o conhecimento e preparação para educar e ensinar crianças e estudantes.

A participante **Tulipa** ressalta que a relação entre família e escola é distinta nas escolas localizadas no centro e nas escolas localizadas nas periferias. A professora relaciona o bom desempenho do aluno ao nível econômico e social das famílias. Em outras palavras, de acordo com ela, há uma diferença significativa na relação família e escola entre a rede privada e a rede pública.

Eu trabalhei 15 anos na escola privada e depois eu passei no concurso, então, assumi, e comecei a carreira no município já faz 10 anos. Eu também percebi, enquanto professora, essa diferença gritante entre a relação família da escola da rede privada e relação da família da rede municipal, e não só naquele tempo, mas ainda hoje. E o que eu dou a isso? Até essa semana passada, eu trabalho numa escola, não vou dizer elitizada, porque é uma escola pública, mas é uma escola do centro, então, nós temos uma clientela que nós atendemos a todos, mas é uma clientela que eu poderia te dizer assim, um pouco mais avantajada de recursos econômicos, mas nós temos

também casos gravíssimos, mas em menor quantidade, talvez, do que uma escola lá do (nome da instituição), por exemplo, de bairro de periferia. Então, eu recebo, com bastante frequência, alunos da rede privada que vão para o município, vice-versa (Tulipa, 2020).

Belusso (2022) analisa o impacto da pandemia nas relações entre escola e família, destacando as transformações históricas ocorridas na sociedade devido à modernidade e industrialização. O autor ressalta que o trabalho, as condições econômicas e o suporte educacional das famílias foram reconfigurados de acordo com o contexto de cada uma. Durante a discussão, Belusso (2022) aponta os diversos desafios enfrentados pelas famílias durante a pandemia, sobretudo no que diz respeito aos aspectos econômicos, sociais e educacionais.

Silva (2023) expande a análise ao demonstrar que a limitada interação entre famílias e escola, juntamente com os obstáculos de acesso à internet, são resultados da desigualdade entre famílias que frequentam escolas privadas, as quais possuem recursos para proporcionar suporte educacional adicional conforme necessário, e famílias de baixa renda, que contam com a educação pública e enfrentam desafios para participar das aulas virtuais devido à falta de equipamentos apropriados.

A professora **Orquídea** enfatizou a importância do apoio da família, seja presencial ou remotamente. Ela ressaltou que as crianças com dificuldades, em especial, necessitam de apoio e incentivo e que, sem essa ajuda, percebe-se que o aprendizado não ocorre, e isso está ligado à falta de assistência familiar.

Então, eu creio assim, que tanto nessa fase da pandemia como no normal, o apoio que a família dá à criança, o incentivo que a família dá à criança nos auxilia a tentar, a ajudar as crianças que têm um pouco mais de dificuldade, a interagir mais e a tentar, com as crianças que digamos são desassistidas da família. Essas apresentam um nível de dificuldade muito maior, porque só na escola a gente não consegue resolver todos os problemas, então esse apoio da família é essencial (Orquídea, 2020).

A docente **Papoula** apontou a diferença de gerações como um fator possível pela diferenciação de educação dada pelas famílias aos filhos(as) e também sobre a relação família e escola durante a educação básica.

Então, eu acho que a realidade é a família que mudou, eu acho que a nossa época não é a mesma de hoje. Hoje, os pais estão mais liberais, a criança, inclusive quando a gente teve algum problema com a criança, a gente até comenta, é só você pesquisar os pais, que você

descobre porque aquela criança é daquele jeito. Então, a realidade é diferente, geração antiga era uma geração assim que a gente não tinha liberdade com os pais, você não tinha aquele diálogo, até as coisas mais íntimas a gente acabava descobrindo pelos outros. Eu mesma, menstruação descobri na escola. Minha mãe não me contou o que era menstruação. Então, era uma coisa assim muito fechada, muito assim cheio de respeito, e isso era com as professoras. Elas não davam aquela liberdade, era apenas o pedagógico ali, só isso, e hoje já existe uma liberdade. Mas eu acho que talvez eles não entendam essa liberdade com um lado bom para eles, e talvez eles acabam perdendo o respeito pelas professoras e acontece o que acontece, às vezes, um xingamento, às vezes, até agressão. É isso que eu quis dizer nessa referência. Talvez os alunos não estão compreendendo e, talvez, a geração... que os pais estão dando muita liberdade ou então até os pais apoiam conforme a conversa, eu não sei... talvez, não sei. Cada família é uma família, a gente não pode generalizar, cada um é um e não é todos que a gente fala, é algumas exceções (Papoula, 2020).

No relato apresentado, pode-se fazer referência a Bauman (2011a), que sinaliza sobre as diferenças e conflitos geracionais. O entendimento e a compreensão geracional tornam-se assunto imponente para determinar limitações e a oportunidade do entendimento e reciprocidade respeitosa entre diferentes culturas e formações humanas.

Além de discorrer sobre a diferença das épocas de ensino, a participante **Papoula** denunciou a relação de agressão que sofreu na escola por parte dos educandos, e expôs o medo de ser agredida pelos componentes das famílias dos estudantes conforme o que fala e propõe em sala de aula para os seus alunos.

É totalmente diferente, é outro cenário. Eu já entrei na escola apanhando de aluno, bem diferente da minha época, que não podia ter reclamação, a mãe não queria saber o que que aconteceu na escola que a gente apanhava da mãe. Hoje, se você duvidar, você apanha até do pai, não pode abrir muito a boca. Infelizmente é a realidade de hoje, mas eu faço uma coisa que eu amo, apesar de todos os desafios. Eu amo as crianças. Eu tenho um problema assim, eu tenho depressão e eu sinto as crianças como meu remédio. Eu amo as crianças, eu faço o que eu amo, sabe? Eu sei que tem desafios e desafios, como em qualquer profissão. Mas, eu amo o que eu faço, sabe. Então, isso é um pouco de mim, um pouco como eu vejo, tem as dificuldades, as barreiras, mas eu acredito que em todas as profissões isso acontece.

Sobre a ameaça agressiva nas relações humanas entre família e escola, estudantes e professores, famílias e professores, Ribeiro (2022, p. 103-104) conclama que,

Precisamos firmar um acordo sobre o que é inaceitável e entender que o que ainda é aceitável hoje não será amanhã. [...] precisamos de alianças entre pessoas diferentes, aproximando classes sociais, raças, povos, ideias e espécie num arranjo equilibrado, fértil e sinérgico.

Ribeiro (2022) afirma, ainda, que, muitas vezes, determinados alunos subestimam as escolas e os professores, pois se consideram vítimas de um sistema opressivo e entediante. Embora as críticas sejam válidas, os jovens percebem tarde demais que a escola é uma oportunidade crucial de formação, em que podem desenvolver força, pensamento crítico e voz.

É comum que deem pouco valor a escolas e professores, pois sua perspectiva é a de vítimas de um sistema de coerção total e tédio infinito. Apesar de terem razão em muitas das suas queixas, quase todos os jovens só percebem tarde demais, que a escola, com todos os seus defeitos e as suas insuficiências, ainda assim é a grande oportunidade formativa que quase todos e todas terão na vida, uma fresta que, apesar de estreita, permite a cada pessoa lutar, para conquistar força, pensamento e voz - e, assim, escapar da perspectiva de presa neste mundo predador, aprender a voar com as próprias asas para construir um futuro que valha a pena ser vivido (Ribeiro, 2022, p. 140-141).

Com relação à liberdade e firmeza nas relações humanas, e principalmente na relação de educação dos estudantes, ou na relação entre educadores e educandos que ensinam e aprendem juntos, Freire (2022, p. 137) assinala que “uma das coisas mais negativas nisso tudo é a deterioração das relações entre educadora(or) e educandos”. E Freire (2022, p. 140) complementa:

Creio que a questão fundamental diante de que devemos estar, educadoras e educadores, bastante lúcidos e cada vez mais competentes é que nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. Neste sentido e não só neste, mas em outros também, nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles e a elas, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, contexto que os condiciona. Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever, entre outros, que a prática educativa nos impõe. Sem conhecer a realidade de nossos alunos não temos acesso à maneira como pensam, e dificilmente podemos saber o que sabem e como sabem.

Ribeiro (2022, p. 100-101) alerta para a reeducação humana, a consciência do respeito à humanidade das pessoas, às suas diferentes opiniões.

O acervo cultural humano está em evolução o tempo todo, vai se modificando com todas as trocas realizadas. Precisamos passar para a fase da evolução consciente de nossas culturas, que precisam ser reunidas num rosário, como conchas de cauri atadas pelo fio da palmeira do babaçu. Compondo uma guirlanda de flores transculturais, precisamos nos reeducar para darmos conta de sermos plenamente terráqueos, verdadeiramente respeitosos com todos os seres sencientes.

Freire (2022, p. 145) reforça o exposto por Ribeiro (2022), convidando os educadores a refletirem sobre os episódios conflituosos e agressivos na relação humana, pois, “em suma, as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre o que devemos pensar constantemente”.

A professora **Jasmim**, por sua vez, destacou que o isolamento social proporcionou uma relação de proximidade. Mesmo tendo dificuldades de comunicação com a família, a docente afirma que, de forma geral, e especificamente em sua turma de Educação Infantil, ela notou apoio e a aproximação entre família e escola.

E eu penso assim, que a escola e a família precisam caminhar juntas, de mãos dadas, e eu acho, acho não, eu tenho certeza que nesse momento as coisas estiveram assim tão próximas entre família e escola, assim tão juntas, entre escola, família e professora, como em nenhuma outra época. A gente criou um vínculo muito grande, porque então nós da rede pública, as crianças têm agenda e aí outras vezes que eu trabalhei você escrevia na agenda o que aconteceu, em determinado momento, determinado dia. Mas agora não tem agenda pra nós escrevermos, mas como resolver um problema assim tão urgente? As crianças estão em casa ali com tudo, muitas vezes os pais não têm com quem deixar as crianças e daí tudo dificulta ou você faz uma ligação para o pai e nesse momento ele diz que não pode atender porque está trabalhando. Então é complicado para as duas partes, mas de uma forma geral assim eu senti um apoio muito grande por parte das famílias, do pré que eu tenho, que é uma educação infantil de 4 anos, pré1 (Jasmim, 2020).

Rocha (2022) demonstra, em seus estudos, que a família tem um papel decisivo no processo educativo das crianças, e a escola precisa incentivar a participação dos familiares, para ocorrer relações construtivas e de afeto. Os pontos abordados nessa

seção de análise das narrativas docentes demonstraram ideias ambivalentes sobre a relação família e escola durante a pandemia da COVID-19.

Por um lado, foram demonstradas ideias positivas sobre a relação de participação (participantes **Azaleia**, **Lavanda**, **Lótus** e **Girassol**), relação de disponibilidade maior do professor para com a família (participante **Begônia**), relação de união entre a família e a escola (participantes **Calêndula** e **Violeta**), relação de colaboração (participante **Margarida**), relação de proximidade entre a família e a escola (participante **Jasmim**), e relação de apoio e incentivo entre a família e a escola (participante **Orquídea**).

Por outro lado, revelaram-se ideias reflexivas, negativas ou críticas sobre a relação família e escola. Destacam-se ideias sobre relações distintas (família presente e atuante e família ausente, despreocupada) entre família e escola (participantes **Lavanda** e **Tulipa**), relação conflituosa de entendimento entre as gerações (participante **Rosa**), e relações agressivas e de cobranças entre a família e escola (participante **Papoula**).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agora que a terra é redonda
E o centro do universo é outro lugar
É hora de rever os planos

O mundo não é plano, não para de girar
Agora que o tempo é relativo
Não há tempo perdido, não há tempo a perder

Num piscar de olhos tudo se transforma
Tá vendo? Já passou, mas ao mesmo tempo
Fica o sentimento de um mundo sempre igual
Igual ao que já era de onde menos se espera

Dali mesmo é que não vem
Agora que tudo está exposto
A máscara e o rosto trocam de lugar

Tô fora se esse é o caminho
Se a vida é um filme, eu não conheço diretor
Tô fora, sigo o meu caminho

Às vezes tô sozinho, quase sempre tô em paz
Num piscar de olhos tudo se transforma
Tá vendo? Já passou, mas ao mesmo tempo

Esse mundo em movimento parece não mudar
É igual ao que já era de onde menos se espera
Dali mesmo é que não vem

Visão de raio-x, o x dessa questão
É ver além da máscara além do que é sabido
Além do que é sentido, ver além da máscara.¹⁸

Estar viva depois da pandemia da COVID-19, do negacionismo científico, do medo, isolamento, dor, perdas e doenças, e poder escrever as considerações finais deste trabalho de tese, é motivo para expressar o mais profundo sentimento de gratidão. Agora, mais do que nunca, é preciso olhar, pensar e viver “além da máscara”, como a canção acima já profetizou antes mesmo de o planeta viver um mundo além das máscaras, entre 2019 e o momento atual, ano de 2024. Não foram encontradas formas para a extinção do vírus da COVID-19, mas, por meio da conscientização sobre os cuidados para a prevenção e pela vacinação em massa, percebeu-se, como assinala a música, que não há tempo perdido, não há tempo a perder. “Num piscar de olhos tudo se transforma. Tá vendo? Já passou, mas ao mesmo tempo, fica o sentimento de um mundo sempre igual. Igual ao que já era de onde menos se espera”.

¹⁸ Música: Além da Máscara. Banda: Pouca Vogal. Composição: Humberto Gessinger. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/pouca-vogal/1334160/>. Acesso em: 4 nov. 2023.

Ao mesmo tempo em que houveram incertezas, inconstâncias ou relações líquidas e fluídas, conforme anuncia Bauman (2007), devido ao surgimento do vírus e do isolamento social, as professoras que participaram dessa investigação sentiram-se encorajadas e se propuseram à nova realidade de ensino e trabalho docente, desafiando-se a consolidar uma relação de ajuda e proximidade, mesmo em uma situação de interação virtual.

Pode-se afirmar que o objetivo geral da tese foi alcançado, porque conseguiu-se identificar a relação entre família e escola a partir das narrativas das professoras de uma escola do meio urbano e de uma escola do meio rural da cidade de Guarapuava, no Paraná, que atuaram na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia do COVID-19.

A principal transformação do cenário pandêmico foi a dinâmica das relações humanas, que sofreram uma mudança radical com a chegada da pandemia. Bauman argumenta que quanto mais conectados estamos virtualmente, mais distantes nos tornamos fisicamente, enquanto que menos conectados virtualmente e mais presentes fisicamente, mais fortes serão os laços formados. Com a chegada de um vírus e uma situação líquida, houve uma profunda transformação nas relações humanas, revelando a ambivalência de que a relação entre família e escola, que antes era distante e líquida através das redes, se tornou mais próxima e consolidada.

Pode-se afirmar que as relações podem ser tornar mais humanizadas através da mediação da internet e/ou ferramentas digitais. Isso tem impacto tanto nas relações presenciais quanto nas remotas, possibilitando o uso educativo da tecnologia para aproximar os relacionamentos humanos. Um exemplo disso é o campo de pesquisa, onde as participantes se sentiram à vontade para estabelecer uma relação mediada pela tecnologia/internet para participar dos estudos, falando sobre suas vidas, profissões e desafios contemporâneos. Esse fato, afeta a relação presencial e remota da sociedade como um todo, especialmente no que diz respeito às relações familiares e escolares.

Mesmo de forma remota, as participantes da pesquisa foram acolhidas, se sentiram à vontade para falar, reclamar e comentar das situações cotidianas da escola para a doutoranda. A pesquisa e os trâmites também mudaram com a pandemia, tornando árdua a investigação. A doutoranda também se sentiu uma pesquisadora líquida. Desse modo, essa tese confirma que a relação da família e escola são ambivalentes. A rede midiática aproximou e afetou o relacionamento da família e

escola, pois a fala das professoras confirma isso. Mas por outro lado, uma distância da relação família e escola se sentiu, porque também não era função familiar o ensino escolarizado e algumas famílias se afastaram, não participando das relações estabelecidas entre as instituições familiares e escolares. Ainda existiu a realidade árdua do trabalho remoto dos pais/familiares em seus lares, restando uma avalanche de atividades e atribuições a eles dada pelo isolamento social, como por exemplo, a dedicação em relação ao seu trabalho, vida escolar/acadêmica dos filhos, dentre outros.

E surge a seguinte questão diante dessa dualidade para uma investigação futura: seria viável durante a pandemia focar apenas no cultivo das relações humanas, sem gerar riscos e danos à saúde pública, e sem pressionar os pais a assumirem o papel de educadores, ensinando aos seus filhos habilidades que são de competência dos professores?

Todas as pessoas foram confrontadas com a inevitabilidade da morte, que é parte da experiência humana. A importância das relações e da comunicação entre os seres humanos foi fundamental para a subsistência humana, emocional, dentre outros. Mesmo em tempos de incerteza, conseguiu-se criar laços afetivos e humanos, apesar das contradições/dilemas presentes na modernidade líquida. Os dados apresentados e analisados, corroboraram a discussão levantada em tese.

Compreende-se que “está no horizonte da experiência humana, como nunca esteve, alcançarmos um estado de respeito universal às vidas e culturas alheias” (Ribeiro, 2022, p. 100), pois o estudo das relações família e escola em tempo de pandemia da COVID-19 demonstrou a urgente necessidade de se pensar as relações humanas e sociais que são permeadas pela liquidez, fluidez e ambivalências da modernidade líquida. Esses dilemas modernos levam a refletir e repensar de que forma se pode construir relações mais saudáveis e humanizadas a partir das reflexões de Bauman (2011b).

Ao finalizar e apresentar essa tese, pode-se parafrasear Paulo Freire, apontando para a inconclusão de ideias e análises ocorridas até o momento, pois uma pesquisa nunca se conclui totalmente. Esta investigação propõe a continuidade da busca por entender a liquidez da relação família e escola no retorno presencial, na volta à normalidade da convivência social. Mas, fica o desejo de que, segundo Ribeiro (2022, p. 96), “é hoje que nosso melhor trabalho pode ser feito, e não em qualquer outro dia ou ano futuro. A hora é esta”.

REFERÊNCIAS

- AITA, Joana Vexel; BARBOSA, Andressa de Oliveira; ALVES, Vanessa Antunes; FRITSCH, Caroline de Abreu Prola. Os desafios do ensino remoto e a relação família e escola na pandemia. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS INTERSETORIALIDADE E FAMÍLIA: ATRAVESSAMENTOS DO NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO PANDÊMICO, 5., 2021. Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: SINPINF/PUCRS, 2021. p. 1-12.
- ALMEIDA, Felipe Quintão de. Bauman entre Habermas e Richard Rorty: interpretações. *In*: ALMEIDA, Felipe Quintão de; BENTO, Maria Cristina Marcelino; RETZ, Raquel de Godoy (org.). **Quem tem medo de Bauman?** Lorena: CCTA, 2014. p. 9-38.
- ARAÚJO, Caroline de Souza. **Relação escola-família: os desafios contemporâneos nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia (COVID-19)**. 2023. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2023.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Maria da Conceição da Silva; MENEZES, Aurelania Maria de Carvalho. Escola e família: desafios e harmonia durante o período pandêmico de 2020 no contexto dos Anos Iniciais. **Rev. Mult. Psic.**, Jabotão dos Guararapes, v. 14, n. 54, p. 222-232, fev. 2021. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2961/4640>. Acesso em: 4 mar. 2024.
- BAUER, Martins W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 1.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2013a.
- BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2021a.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999b.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida a crédito**: conversas com Citlali Rovirosa – Madrazo. Tradução Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010c.

BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011a.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008a.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000a.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. Tradução João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999a.

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010b.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2013b.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008b.

BELUSSO, Jéssica Regina Debastiani. **Escola e família**: conexões e desconexões no período da pandemia. 2022. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Dois Vizinhos, 2022.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Pandemia, isolamento social e colapso global. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 221, p. 167-178, mar./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/52827/751375149744>. Acesso em: 4 fev. 2024.

BOLETIM OFICIAL DO MUNICÍPIO. Atos administrativos de Guarapuava/PR. **Resolução de Nº. 566/2002**. Guarapuava-PR. 2002.

BOLETIM OFICIAL DO MUNICÍPIO. Atos administrativos de Guarapuava/PR. **Resolução de Nº 1479/2008**. Guarapuava-PR. 2008.

BORGES, Deborah Bem. **Família e escola**: uma análise crítica acerca de como essas duas instituições se relacionam na contemporaneidade. 2022. 162 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

BORGES, Laura; CIA, Fabiana; SILVA, Aline Maira da. Atividades acadêmicas e relação família-escola durante o isolamento social da pandemia de covid-19. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 23, n. 2, p. 773-795, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharet trilhas/article/view/60014/32089>. Acesso em: 4 maio, 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

Brasil, Ministério da Saúde. **Primeiro caso de COVID-19 no Brasil permanece sendo o de 26 de fevereiro**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 17 jul. 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2020/julho/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-permanece-sendo-o-de-26-de-fevereiro>. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. [**Constituição (1988)**]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 11. Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 27833, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº. 14.017, de 29 de junho de 2020. Dispõe sobre ações emergenciais destinadas ao setor cultural a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020a. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 1. Brasília, DF, 30 jun. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14017.htm. Acesso em: 13 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº. 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 13563, Brasília, DF, 16 jun. 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº. 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 11. Brasília, DF, 5 dez. 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 4 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 3/2008, aprovado em 18 de fevereiro de 2008. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 1. Brasília, DF, 20 fev. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003_08.pdf. Acesso em: 8 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ministério da Saúde declara transmissão comunitária nacional**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020b. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46568-ministerio-da-saude-declara-transmissao-comunitaria-nacional>. Acesso em: 8 fev. 2024.

CABRAL, Cristiane Soares; FALCKE, Denise; MARIN, Angela Helena. Relação família-escola – criança com transtorno do espectro autista: percepção de pais e professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, e0156, p. 493-508, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/STKcXJNwvxqhGk5QKh8WpLP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2024.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CANUTO, Pollyanna Jorge; LIMA Luana de Souza; BARBOSA, Hevillyn Cecilia Ventura; BEZERRA, Kalyne Araújo. Repercussões do isolamento social diante da pandemia covid-19: abordando os impactos na população. **Hygeia**, Uberlândia, Edição Especial: Covid-19, p. 122-131, jun. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/view/54398/29147>. Acesso em: 11 mar. 2024.

CARIUS, Ana Carolina; OLIVEIRA, Mariana Anastácia de. Relação família-escola em tempos de COVID-19: discutindo questões cotidianas. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 6, p. 164-180, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4362>. Acesso em: 11 mar. 2024.

CASTOR, Kelly Suzana Leite. **De pais a auxiliares educacionais**: a relação entre família e escola durante a pandemia da COVID-19. 2022. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2022.

CASTRO, Mayara Alves de; ALVES, Maria Marly; CASTRO, Debora Dias de. Educação infantil e pandemia: família e escola em tempos de isolamento social. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6679/5677>. Acesso em: 14 mar. 2024.

CRUZ, Rayssa Estfany dos Santos. **Família e escola**: uma explicação elucidativa sobre as instituições sociais no processo de ensino e aprendizagem no contexto da pandemia. 2022. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, Gama, DF, 2022.

DOMENI, Sonia Maria Avancini; CERICATO, Itale Luciane. Ações para a promoção da relação escola-família na Educação Infantil. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6673/3683>. Acesso em: 24 fev. 2024.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Tradução Ruy Jungmann. Revisão e apresentação Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

EWALD, Felipe; COSTA, Fernanda da. Fabricação de álcool gel a partir de bebidas apreendidas mostra importância de parcerias entre universidades federais. **Jornal da Universidade UFRGS**, Porto Alegre, 7 maio 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/fabricacao-de-alcool-gel-a-partir-de-bebidas-apreendidas-mostra-importancia-de-parcerias-entre-universidades-federais/>. Acesso em: 24 mar. 2024.

FAJARDO, Sergio; CUNHA, Luiz Alexandre Gonçalves. **Paraná**: desenvolvimento e diferenças regionais. Ponta Grossa: Atena, 2021.

FERREIRA, Bruno. **Ũn Si Ag Tũ Pĕ Ki Vĕnh Kajrãnrãn Fã**: o papel da Escola nas Comunidades Kaingang. 2020. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

FLORES, Emilli Livia Tavares; ALMEIDA, Roseli Maria Rosa de. **A relação da escola com a família em tempos de pandemia**. 2023. 15 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

FRANÇA, Rita de Cássia Ferreira de; SANTOS, Moises Lucas dos. A relação família-escola em tempos de pandemia da Covid 19. **Revista Outras Palavras**, Brasília, DF, v.19, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/1794/1540>. Acesso em: 15 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993

FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minhas práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 86. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **Diferentes concepções da infância e adolescência**: a importância da historicidade para sua construção. REVISTA ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2018.

GUARAPUAVA. **Decreto nº 7815, de 17 de março de 2020**. Estabelece medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública em decorrência da Infecção Humana pelo COVID19 e estabelece providências. Guarapuava: Prefeitura Municipal de Guarapuava, 2020. Disponível em: <https://www.guarapuava.pr.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DECRETO-7815-Decreto-Covid-19.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.

GUARAPUAVA. **Decreto nº 8543, de 26 de fevereiro de 2021**. Dispõe sobre prorrogação das medidas restritivas de caráter obrigatório, visando o enfrentamento de emergência de saúde pública decorrente da pandemia da COVID-19. Guarapuava: Prefeitura Municipal de Guarapuava, 2021. Disponível em: https://pmg.pr.gov.br/legislacao/arquivos_decretos/2021/decreto8543-suspensaoservicoscovid-19.pdf. Acesso em: 28 nov. 2023.

GUARAPUAVA. **Lei Orgânica nº 1, de 05 de abril de 1990**. Autoriza o Poder Legislativo de Guarapuava, Estado do Paraná a retificar e atualizar a numeração sequencial em ordem crescente e cronológica das Emendas à Lei Orgânica do Município de Guarapuava, desde sua Constituição em 1990, bem como autoriza a correção de erros materiais e de conformação a técnica legislativa, sem que isso altere o mérito de seu conteúdo e dá outras providências. Guarapuava: Prefeitura Municipal de Guarapuava, 1990. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-guarapuava-pr>. Acesso em: 14 dez. 2023.

HINTZ, Helena Centeno. Novos tempos, novas famílias? Da modernidade à pós-modernidade. **Pensando Famílias**, Porto Alegre, v. 3, p. 8-19, 2001. Disponível em: http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1363010551_hintz_novos_tempos,_novas_fam%C3%ADlias_-_complementar_8_abril.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

IBGE. **Cidades e Estados**, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/guarapuava.html>. Acesso em: 25 nov. 2023.

IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=42&dados=0>. Acesso em: 22 mar. 2023.

JOHANN, Magali Maria. **A participação da família nos processos educativos: uma análise das representações de mães sobre a relação família-escola**. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. *In*: ARNAUT DE TOLEDO, Cézar de Alencar; GONZAGA, Maria Teresa Claro (org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 121-172.

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima. O direito à educação infantil do campo no município de Pinhão: ponto de vista das famílias. 2016. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LIMA, Adriana Sanches Sisto. **Consultoria colaborativa escolar na Educação Infantil: desafio da parceria escola-família durante a COVID-19**. 2021. 84 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021a.

LIMA, Aline Carla Firmino. **Compreensões sobre a relação família e escola durante a pandemia da Covid-19 no processo educacional**. 2021. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Artigo - Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca, 2021b.

LOURENÇO, Andresa de Almeida. **Relação família e escola no contexto da pandemia: desafios da alfabetização**. 2022. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

MARIN, M. Z.; VON DENTZ, E.; COLEGNAC, L. **Diagnóstico socioeconômico dos estabelecimentos agropecuários da bacia hidrográfica do rio das Pedras - Guarapuava-PR**. *In*: Mauricio Camargo Filho. (Org.). Diagnóstico socioambiental da bacia hidrográfica do rio das Pedras, Guarapuava-PR. 1ed. Guarapuava-PR: Editora Unicentro, 2023, v. 1, p. 149-183.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5. ed. rev. Ijuí: Ed Unijuí, 2006 (Coleção Mario Osório Marques).

MARTINEZ, Ana Laura Moraes. Famílias homoparentais: tão diferentes assim? **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 371-388, dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v19n3/v19n3a04.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

MARTINS, Edna. Famílias e escola em tempos de pandemia: faces das desigualdades educacionais em postagens do Facebook. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 627-643, 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.t.edu.br/educacao/article/view/9132/4401>. Acesso em: 28 mar. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MOTA, Charles Maycon de Almeida; SILVA, Fabrício Oliveira de; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Profissão docente e ruralidades contemporâneas: identidade e diferença nas escolas rurais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n.3, p. 848-863, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9370/5833>. Acesso em: 24 fev. 2024.

NICODEM, Maria Fátima Menegazzo; SILVA, Giordana Menegazzo da; Nicodem, Lucas Eduardo Menegazzo. Redes sociais na escola do campo à luz de Bauman e da modernidade líquida: percursos e fronteiras. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciência e Educação**, Criciúma, v. 6, n. 3, p. 44-68, 2020. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/82/50>. Acesso em: 18 mar. 2024.

NITAHARA, Akemi. Universidades brasileiras integram pesquisa sobre uso de máscaras. **Repórter da Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 6 maio 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/universidades-brasileiras-integram-pesquisa-sobre-uso-de-mascaras>. Acesso em: 24 mar. 2024.

NONATO, Celia; YUNES, Maria Angela Mattar; NASCIMENTO, Célia Regina Rangel. Relação escola-família: desafios da pandemia Covid-19 e do ensino remoto emergencial sob a ótica docente. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 17, p. 1-25, dez. 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/24632/21791/292630>. Acesso em: 22 mar. 2024.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa. v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, Antônio. **Entre a formação e a profissão**: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

OLIVEIRA, Larissa Pascutti de. Zygmunt Bauman: a sociedade contemporânea e a sociologia na modernidade líquida. **Revista Sem Aspas**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25-36, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/6970/4996>. Acesso em: 7 fev. 2024.

OLIVEIRA, Regiane. “As escolhas que fizemos para as crianças foram terríveis”: um ano de ensino remoto no Brasil. **El País Brasil**, São Paulo, 22 mar. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-03-22/as-escolhas-que-fizemos-para-as-criancas-foram-terríveis-o-balanço-de-um-ano-de-ensino-remoto-no-brasil.html>. Acesso em: 11 fev. 2024.

PARONETTI, Luciane Nunes. **A relação de mediação entre família e escola na creche em tempos de pandemia**. 2023. 187 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

PELOSO, Franciele Clara. **Infâncias do e no campo**: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais. 2015. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. 10. ed. Lisboa, Portugal: Ática, 1972.

PRADO, Danda. **O que é família**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular; 2012. p. 295-301.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; ÁVILA, Dárcia Amaro. Sujeitos, histórias, experiências, trajetórias... a narrativa como metodologia na pesquisa educacional. In: SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa (org.). **Pesquisas em Educação**: experimentando outros modos investigativos. Rio Grande: Ed. da FURG, 2013. p. 69-79.

RIBEIRO, Sidarta. **Sonho manifesto**: dez exercícios urgentes de otimismo apocalíptico. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

RIOS, Elaine Cristina Caetano de Souza. **Colaboração família-escola na pandemia COVID-19**: alfabeto móvel imantado como apoio à criança com deficiência física. 2022. 147 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2022.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

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

SÁ, Olga de; RETZ, Raquel de Godoy. Introdução a Bauman: o mundo como texto. In: *In: ALMEIDA, Felipe Quintão de; BENTO, Maria Cristina Marcelino; RETZ, Raquel de Godoy (org.). Quem tem medo de Bauman?* Lorena: CCTA, 2014. p. 51-75.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANCEVERINO, Adriana Regina; MOHR, Naira Estela Roesler. **Campo, educação e trabalho: reflexões pedagógicas em construção**. Chapecó: Universidade da Fronteira Sul; Tubarão: Copiart, 2016.

SANTINO, Renato. Brasil já tinha mortes por Covid-19 antes do Carnaval, diz Fiocruz. **Olhar Digital**, 12 maio 2020. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2020/05/12/noticias/brasil-ja-tinha-mortes-por-covid-19-antes-do-carnaval-diz-fiocruz/>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Márcia de Souza dos; SILVA, Santuza Amorim da; BANDEIRA, Daniela Perri. A importância da relação família-escola durante a pandemia sob o ponto de vista de professoras alfabetizadoras. **Revista Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras, v. 7, n. 2, p. 36-59, 2022. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1994/pdf>. Acesso em: 7 mar. 2024.

SANTOS, Mirian Vieira dos; SOUZA, José Batista de; CARVALHO, Jailda Evangelista do Nascimento. Família e escola: construindo relações em tempos de pandemia. **Rios**, Paulo Afonso, v. 17 n. 35, p. 101-123, dez. 2022. Disponível em: <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/727/695>. Acesso em: 19 mar. 2024.

SANTOS, Rodrigo dos; HIDALGO, Angela Maria. A educação rural no período de 1946-1960 em Guarapuava e no Paraná. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 58, p. 167-187, set. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640386/7945>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales. Sociologia da infância: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan Fernandes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 117-139, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6589/2714>. Acesso em: 11 mar. 2024

SANTOS, Wemerson Mesquita dos; PEREIRA, Walmir Fernandes; RIBEIRO, Felipe Vitório; SOUZA, Júlio César de; ALMEIDA, Flávio Aparecido de. Relação família e escola: um contexto em meio à realidade rural. **Editora Científica Digital**, São Paulo, v. 1, p. 112-134, 2023. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/230914452.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

SCHMIDT, Lisandro Pezzi. **A (re)produção de um espaço desigual: poder e segregação socioespacial em Guarapuava (PR)**. 2009. 281 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SCHWARCZ, Lilia M. STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2015.

SILVA, Antônio Veimar da; SILVA, Carla Michelle da; GONÇALVES, Vanessa Aparecida; TOSCANO, Thaís Sales Barreto; PAIVA, Lanna Martins; BARROS, Talita Marlene Leal; ALMEIDA, Lucicleide Santiago Couto de; SOUSA, Lucas Farias Santos de; FERREIRA, Fabiano Gonçalves; TEIXEIRA, Shearly Lima. A importância da família no contexto escolar: um estudo de caso em uma escola pública no estado do Piauí durante a pandemia. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 14, e538111436807, p. 14-14, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/36807/30632/404698>. Acesso em: 27 mar. 2024.

SILVA, Brenda Cristina da. **Relação família-escola: dificuldades de aprendizagem durante o ensino remoto na pandemia da COVID-19**. 2022. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2022.

SILVA, Elizabete Pereira Batista da Silva. **A função de educar; família e escola em tempos de pandemia: uma análise da revista Nova Escola voltado à Educação Infantil**. 2021. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo. Contexto, 2009.

SILVA, Rosana de Fátima Santos. **A relação família-escola segundo a percepção das professoras da Educação Infantil, no contexto anterior e durante a pandemia da Covid-19**. 2022. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SILVA, Rute dos Santos da. **Relação família, escola e aprendizado no período da pandemia: o que dizem as famílias.** 2023. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2023.

SILVA, Soraya Sousa Gomes Teles. **Psicologia crítica e processos participativos na escola: o lugar da família.** 2022. 147 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio Guilherme. **O fenômeno urbano.** Terceira Edição, Zahar Editores: Rio de Janeiro. (1976)

SKALINSKI JÚNIOR, Oriomar. Técnicas de entrevista e sua aplicação em pesquisas científicas *In*: ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar; GONZAGA, Maria Teresa Claro (org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas.** Maringá: Eduem, 2011. p. 173-202.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149/102>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SOUTO, Lígia. Mais de 5 milhões de crianças e adolescentes ficaram sem aulas em 2020. **RioAgência**, Rio de Janeiro, 29 abr. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-04/mais-de-5-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-ficaram-sem-aulas-em-2020>. Acesso em: 24 jan. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 17 reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. As múltiplas dimensões da pobreza: na infância e na adolescência no Brasil. **UNICEF**, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22676/file/multiplas-dimensoes-da-pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia-no-brasil.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

VIEIRA, Izadora. **A relação família e escola em tempos de pandemia Covid-19 e os impactos no desenvolvimento integral da criança no espaço escolar.** 2022. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista, Franca, 2022.

WHO. World Health Organization (org.). Considerations in adjusting public health and social measures in the context of COVID-19: interim guidance. **WHO**, 16 Apr. 2020a. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331773/WHO-2019-nCoV-Adjusting_PH_measures-2020.1-eng.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário de perfil dos respondentes

Idade: _____

Formação – Estudo:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1º grau completo | <input type="checkbox"/> 1º grau incompleto |
| <input type="checkbox"/> 2º grau completo | <input type="checkbox"/> 2º grau incompleto |
| <input type="checkbox"/> nível superior completo. Qual? _____ | |
| <input type="checkbox"/> nível superior incompleto | |

Qual a sua profissão? _____

Situação civil:

- | | | |
|-----------------------------------|--|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> casada | <input type="checkbox"/> solteira | <input type="checkbox"/> viúva |
| <input type="checkbox"/> separada | <input type="checkbox"/> segunda união | |
| Outros: _____ | | |

Tem filhos? _____ Quantos? _____ Idade dos filhos _____

Séries que frequentam:

- | | | |
|---|---------------|--|
| <input type="checkbox"/> Educação Infantil | | |
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental | 1*() - 5*() | |

Escola em que os filhos estudam:

- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Pública | <input type="checkbox"/> Privada |
|----------------------------------|----------------------------------|

Renda familiar:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1 a 3 salários mínimos | <input type="checkbox"/> 4 a 6 salários mínimos |
| <input type="checkbox"/> 7 a 10 salários mínimos | <input type="checkbox"/> Mais de 10 salários |

Quantas pessoas moram na sua casa? _____

Quem são? _____

Qual é a sua Religião:

- | | |
|---|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Católica | <input type="checkbox"/> Evangélica |
| <input type="checkbox"/> Espírita | <input type="checkbox"/> Ateu |
| <input type="checkbox"/> Sem religião | |
| <input type="checkbox"/> Outras religiões. Especifique: _____ | |

Apêndice B – TALP – associação livre de palavras

Diga às quatro primeiras coisas que vêm à mente quando ouvir:

1.Família na escola

() _____() _____() _____() _____

2.Relação entre familiares e professoras

() _____() _____() _____() _____

3.Relação entre familiares e direção da escola

() _____() _____() _____() _____

4.Relação entre as famílias de estudantes que frequentam a escola

() _____() _____() _____() _____

Apêndice C – Narrativas incompletas

Complete a frase com a sua opinião pessoal sobre o assunto:

1. A participação da família na escola durante a pandemia de COVID19 tem sido:

2. A participação da família na escola após a pandemia deveria ser:

Apêndice D – Seleção e interpretação de imagens

Qual destes três objetos melhores representa a relação entre as famílias e a escola durante a pandemia Covid-19?



()



()



Explique sua escolha:

Qual dessas quatro estações melhor representa a relação entre famílias e a escola nesse momento de pandemia?



()



()



()



Explique sua escolha:

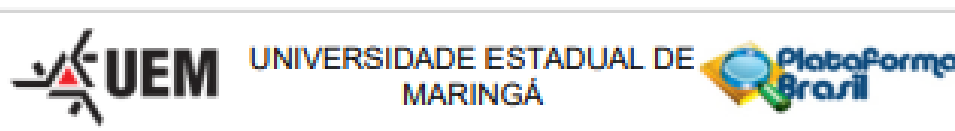
Apêndice E – Roteiro da entrevista

ROTEIRO DA ENTREVISTA – *GOOGLE MEET*

1. Agradecimento pelo aceite na participação da pesquisa;
2. Apresentação pessoal da pesquisadora;
3. Apresentação pessoal das participantes com a motivação de que falem sobre a sua história de vida, família, trajetória escolar e motivação da escolha pelo magistério;
4. Retomada do questionário respondido pelas participantes de forma online pelo *Google Forms*, motivando-as a narrar a partir das seguintes questões realizadas oralmente pela pesquisadora:
 1. Gostaria que você contasse o que te levou a escolher tais palavras sobre a família na escola?
 2. Gostaria que você contasse o que te levou a escolher tais palavras sobre a relação entre familiares e professoras?
 3. Gostaria que você contasse o que te levou a escolher tais palavras sobre a relação entre familiares e direção da escola?
 4. Gostaria que você contasse o que te levou a escolher tais palavras sobre a relação entre as famílias de estudantes que frequentam a escola?
 5. Gostaria que você contasse o que te levou a responder tais palavras nas frases incompletas?
 6. Gostaria que você contasse porque escolheu determinado objeto e qual foi a motivação para a resposta dada a pergunta que acompanha a escolha do objeto?
 7. Gostaria que você contasse porque escolheu determinada estação do ano e qual foi a motivação para a resposta dada a pergunta que acompanha a escolha da estação?

ANEXOS

Anexo A – Carta de aprovação do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MÃES E PROFESSORAS SOBRE A RELAÇÃO FAMILIÁ-ESCOLA DURANTE A PANDEMIA DA COVID 19

Pesquisador: Geiva Carolina Calsa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40899020.9.0000.0104

Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.488.647

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

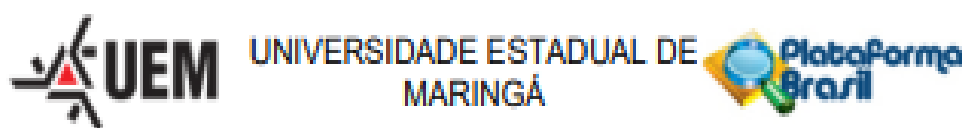
Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: O objetivo dessa pesquisa é compreender as representações sociais de mães e professoras sobre a relação família-escola nos processos educativos das crianças. Os sujeitos dessa pesquisa são mães e professoras de alunos da última turma da pré-escola, bem como do primeiro e do último ano do ensino fundamental de uma escola urbana e do campo. A pesquisa se dá na tentativa de entender como os sujeitos mães e professoras representam a relação entre a família e a escola na vida escolar das crianças. **Objetivo Secundário:** Os objetivos específicos são: a) Investigar o que as mães pensam sobre a relação família e escola; b) Acessar as representações das professoras sobre a relação família e escola; c) Identificar como está ocorrendo a relação família-escola durante a pandemia do COVID 19 na escola do campo e na escola urbana de uma cidade paranaense.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4397 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 4.488.647

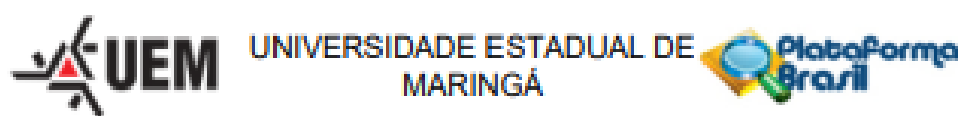
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo é um Projeto de Pesquisa para uma tese de doutorado do Programa de pós graduação em Educação, do Centro de Educação, Letras e Arte da UEM, proposto pela Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa como orientadora, e Magali Maria Johann como doutoranda, submetido para avaliação por esta comissão em 08/12/2020. O presente estudo pretende investigar as representações sociais de mães e docentes de duas escolas municipais, uma sendo escola do campo e outra escola urbana, no estado do Paraná sobre a relação família-escola durante o período da pandemia de Covid-19. Para tanto, realizaremos uma pesquisa empírica por meio de um questionário online que contém o perfil social e econômico dos respondentes, a ALP que é a técnica de associação livre de palavras, e a escolha de imagens e suas justificativas. Das respostas coletadas, acontecerão algumas entrevistas individuais de forma remota ou presencial. Participarão da pesquisa docentes e mães de duas escolas municipais de Guarapuava-PR. A coleta de dados será realizada online ou presencial, conforme disponibilidade dos/das docentes e mães participantes, e atenderá os protocolos sanitários de proteção ao vírus de Covid-19. As escolas serão selecionadas em acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Guarapuava, PR. A análise dos dados será fundamentada no método de Análise de Conteúdo, à luz da teoria das Representações Sociais e dos estudos sobre a relação da família e escola.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Protocolo de pesquisa apresenta os seguintes itens obrigatórios contidos na Norma operacional nº 01/2013-CNS dentro das normativas vigentes: 1. PB informações básicas, contemplando Riscos e Benefícios, Cronograma (de 25/11/2020 a 01/06/2024) e Orçamento de R\$6075,00 com financiamento próprio. 2. Folha de rosto assinada pela pesquisadora Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa e pela coordenadora do Programa de Pós graduação em Educação Profa. Dra. Maria Luisa Furlan Costa. 3. Autorizações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Guarapuava/Pr para realização do projeto nas escolas abaixo relacionadas, assinadas pela Secretária Municipal de Educação e Cultura, DORACI SENGER LUY; a. Escola Municipal Professora Carmen Teixeira Cordeiro; b. Escola Municipal do Campo Professor Maack; 4. Autorizações das Escolas; a. Escola Municipal Professora Carmen Teixeira Cordeiro; b. Escola Municipal do Campo Professor Maack; Na forma de uma solicitação inicial, por parte das pesquisadoras, para a realização da pesquisa, seguida da autorização das respectivas diretoras. Itens que necessitam adequações: 1. Projeto completo. O cronograma apresentado no Projeto está diferente do contido no formulário da Plataforma Brasil. Recomenda-se que as pesquisadoras adêquem o o cronograma do Projeto ao contido no Formulário PB; 2. Instrumento de pesquisa. A metodologia expressa no

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-600
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4327 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br



Continuação do Parecer: 4-488/207

Formulário da Plataforma Brasil propõe a coleta de dados através de 4 maneiras: 1) aplicação de um questionário sobre o perfil dos respondentes; 2) Teste da Associação livre de palavras – ALP; 3) Técnica da Seleção de imagem; e 4) Entrevista semi-estruturada a partir das respostas da ALP. Entretanto, o arquivo Instrumento de pesquisa propõe um novo item, Narrativas incompletas, que não consta nos formulário PB. Recomenda-se que as pesquisadoras adêquem o Instrumento de pesquisa ao contido no Formulário PB; 3. TCLE: foram elaborados 2 TCLEs para cada escola, sendo um para os professores e um para as mães dos estudantes. Estão corretos, abordando riscos e benefícios, e garantindo o anonimato e sigilo dos participantes nas investigações. Recomenda-se apenas que seja colocado o horário de funcionamento do COPEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais e critério do CEP:

O presente parecer segue as orientações para condução de pesquisas e atividade dos Comitês de Ética em Pesquisa durante a pandemia provocada pelo Coronavírus Sars-Cov-2 (Covid-19) estabelecidas pela CONEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMações BÁSICAS_DO_P ROJETO_1671520.pdf	08/12/2020 11:39:49		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaosetoreducao.pdf	08/12/2020 11:39:27	Geiva Carolina Calsa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaoescolacampo.pdf	08/12/2020 11:37:20	Geiva Carolina Calsa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaoescolaurbana.pdf	08/12/2020 11:36:25	Geiva Carolina Calsa	Aceito
Folha de Rosto	Folhad RostoAssinada.pdf	04/12/2020 12:46:28	Geiva Carolina Calsa	Aceito
Outros	INSTRUMENTO.pdf	25/11/2020 00:01:14	Geiva Carolina Calsa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	25/11/2020 23:59:15	Geiva Carolina Calsa	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4297 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 4.488.617

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAES_PROFESSORAS.pdf	25/11/2020 23:54:59	Geiva Carolina Caba	Aceto
---	---------------------------	------------------------	---------------------	-------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 04 de Janeiro de 2021

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador(a))

Anexo B – Termos de Consentimento Informado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos docentes da Escola Municipal Professora Carmen Teixeira Cordeiro

Convidamos a participar da pesquisa **“As representações sociais de mães e professoras sobre a relação família-escola durante a pandemia do COVID-19”** que faz parte do Doutorado em Educação e é orientada pela Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa da **Universidade Estadual de Maringá**. O objetivo da pesquisa é **investigar representações sociais de docentes e mães de escolas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental sobre a relação família-escola sob as condições pandêmicas e pós-pandêmicas.**

Para tanto será sumariamente importante sua participação. A coleta de dados envolverá o preenchimento de questionário e entrevista *online ou presencialmente com todos os cuidados previstos por conta da pandemia do Covid-19*. Realizaremos gravações e anotações durante as entrevistas para realização de transcrição e análise posterior. Nossa análise será norteadas principalmente pelas Representações sociais do autor Serge Moscovici. Todo o material utilizado na pesquisa, bem como daqueles necessários para atender os protocolos sanitários para prevenção de Covid-19 estarão ao encargo da pesquisadora. Serão usadas máscaras individuais e distanciamento de no mínimo dois metros de distância entre pesquisadora e participante.

Caso apareçam casos suspeitos ou positivados de Covid-19 nessas escolas, as entrevistas ficarão suspensas e poderão ocorrer *online* até que seja feita a desinfecção do estabelecimento de ensino e a decisão por parte dos órgãos competentes. Em caso de decretos que impossibilitem nossa presença nas escolas, também procederemos dessa forma. Informamos que poderão ocorrer **desconfortos/ riscos** a seguir: sentir-se incomodado com a quantidade de questões ou de falar sobre um momento difícil de pandemia, entre outros. Em qualquer desses casos poderá

haver recusa em responder alguma pergunta, sem que insistamos na resposta, ou o desejo de responder uma parte da entrevista por via *online* em outro momento.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente **voluntária** e que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos envolvidos. As **gravações** ficarão de posse da pesquisadora e da orientadora, para finalidade de consulta científica (de acordo com as diretrizes éticas e normas regulamentadoras estabelecidas na Resolução CNS nº 196, de 10 de outubro de 1996) e serão descartadas após o uso.

Os **benefícios** esperados relacionam-se com a oportunidade de expressar opiniões e movimentar representações de si e do outro que podem conduzir a reflexão sobre o ensino na pandemia. Não está prevista nenhuma forma de remuneração e os possíveis gastos necessários para sua participação na pesquisa serão assumidos pelas pesquisadoras.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,,
abaixo assinado, após ter lido e entendido as informações e esclarecido minhas dúvidas referentes a este estudo, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** em participar da pesquisa e que envolve a entrevista, realização de questionamentos e entrevista sobre a relação família-escola em tempos de pandemia, neste estabelecimento de ensino denominado Escola Municipal Carmem Teixeira Cordeiro pertencente ao Município de Guarapuava-PR, para a coleta de dados do estudo intitulado “**As representações sociais de mães e professoras sobre a relação família-escola durante a pandemia do COVID-19**” desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) pela pesquisadora Magali Maria Johann,

orientada pela Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa, que podem ser contatadas a qualquer momento pelos e-mails e telefones fornecidos.

Eu,,
abaixo assinado, **DECLARO** ter oferecido as devidas informações e esclarecido dúvidas referentes a este estudo, colocando-me à disposição para posteriores questionamentos sobre o mesmo.

Local e data:

Instituição:

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

***parte omitida por questões éticas de sigilo aos dados pessoais das professoras participantes da pesquisa.**

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

Dados do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP):

Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr.

Fone: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Às mães da Escola Municipal Professora Carmen Teixeira Cordeiro

Convidamos a participar da pesquisa **“As representações sociais de mães e professoras sobre a relação família-escola durante a pandemia do COVID-19”** que faz parte do Doutorado em Educação e é orientada pela Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa da **Universidade Estadual de Maringá**. O objetivo da pesquisa é **investigar representações sociais de docentes e mães de escolas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental sobre a relação família-escola sob as condições pandêmicas e pós-pandêmicas.**

Para tanto será sumariamente importante sua participação. A coleta de dados envolverá o preenchimento de questionário e entrevista *online ou presencialmente com todos os cuidados previstos por conta da pandemia do Covid-19*. Realizaremos gravações e anotações durante as entrevistas para realização de transcrição e análise posterior. Nossa análise será norteadada principalmente pelas Representações sociais do autor Serge Moscovici. Todo o material utilizado na pesquisa, bem como daqueles necessários para atender os protocolos sanitários para prevenção de Covid-19 estarão ao encargo da pesquisadora. Serão usadas máscaras individuais e distanciamento de no mínimo dois metros de distância entre pesquisadora e participante.

Caso apareçam casos suspeitos ou positivados de Covid-19 nessas escolas, as entrevistas ficarão suspensas e poderão ocorrer *online* até que seja feita a desinfecção do estabelecimento de ensino e a decisão por parte dos órgãos competentes. Em caso de decretos que impossibilitem nossa presença nas escolas, também procederemos dessa forma.

Informamos que poderão ocorrer **desconfortos/ riscos** a seguir: sentir-se incomodado com a quantidade de questões ou de falar sobre um momento difícil de pandemia, entre outros. Em qualquer desses casos poderá haver recusa em

responder alguma pergunta, sem que insistamos na resposta, ou o desejo de responder uma parte da entrevista por via *online* em outro momento.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente **voluntária** e que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos envolvidos. As **gravações** ficarão de posse da pesquisadora e da orientadora, para finalidade de consulta científica (de acordo com as diretrizes éticas e normas regulamentadoras estabelecidas na Resolução CNS nº 196, de 10 de outubro de 1996) e serão descartadas após o uso.

Os **benefícios** esperados relacionam-se com a oportunidade de expressar opiniões e movimentar representações de si e do outro que podem conduzir a reflexão sobre o ensino na pandemia. Não está prevista nenhuma forma de remuneração e os possíveis gastos necessários para sua participação na pesquisa serão assumidos pelas pesquisadoras.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,, abaixo assinado, após ter lido e entendido as informações e esclarecido minhas dúvidas referentes a este estudo, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** em participar da pesquisa e que envolve a entrevista, realização de questionamentos e entrevista sobre a relação família-escola em tempos de pandemia, neste estabelecimento de ensino denominado Escola Municipal Carmem Teixeira Cordeiro pertencente ao Município de Guarapuava-PR, para a coleta de dados do estudo intitulado **“As representações sociais de mães e professoras sobre a relação família-escola durante a pandemia do COVID-19”** desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) pela pesquisadora Magali Maria Johann,

orientada pela Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa, que podem ser contatadas a qualquer momento pelos e-mails e telefones fornecidos.

Eu,, abaixo assinado, **DECLARO** ter oferecido as devidas informações e esclarecido dúvidas referentes a este estudo, colocando-me à disposição para posteriores questionamentos sobre o mesmo.

Local e data:

Instituição:

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

***parte omitida por questões éticas de sigilo aos dados pessoais das professoras participantes da pesquisa.**

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

Dados do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP):

Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr.

Fone: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos docentes da Escola Municipal do Campo Professor Maack

Convidamos a participar da pesquisa **“As representações sociais de mães e professoras sobre a relação família-escola durante a pandemia do COVID-19”** que faz parte do Doutorado em Educação e é orientada pela Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa da **Universidade Estadual de Maringá**. O objetivo da pesquisa é **investigar representações sociais de docentes e mães de escolas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental sobre a relação família-escola sob as condições pandêmicas e pós-pandêmicas.**

Para tanto será sumariamente importante sua participação. A coleta de dados envolverá o preenchimento de questionário e entrevista *online ou presencialmente com todos os cuidados previstos por conta da pandemia do Covid-19*. Realizaremos gravações e anotações durante as entrevistas para realização de transcrição e análise posterior. Nossa análise será norteadada principalmente pelas Representações sociais do autor Serge Moscovici. Todo o material utilizado na pesquisa, bem como daqueles necessários para atender os protocolos sanitários para prevenção de Covid-19 estarão ao encargo da pesquisadora. Serão usadas máscaras individuais e distanciamento de no mínimo dois metros de distância entre pesquisadora e participante.

Caso apareçam casos suspeitos ou positivados de Covid-19 nessas escolas, as entrevistas ficarão suspensas e poderão ocorrer *online* até que seja feita a desinfecção do estabelecimento de ensino e a decisão por parte dos órgãos competentes. Em caso de decretos que impossibilitem nossa presença nas escolas, também procederemos dessa forma. Informamos que poderão ocorrer **desconfortos/ riscos** a seguir: sentir-se incomodado com a quantidade de questões ou de falar sobre um momento difícil de pandemia, entre outros. Em qualquer desses casos poderá haver recusa em responder alguma pergunta, sem que insistamos na resposta, ou o desejo de responder uma parte da entrevista por via *online* em outro momento.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente **voluntária** e que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos envolvidos. As **gravações** ficarão de posse da pesquisadora e da orientadora, para finalidade de consulta científica (de acordo com as diretrizes éticas e normas regulamentadoras estabelecidas na Resolução CNS nº 196, de 10 de outubro de 1996) e serão descartadas após o uso.

Os **benefícios** esperados relacionam-se com a oportunidade em expressar opiniões e movimentar representações de si e do outro que podem conduzir a reflexão sobre o ensino na pandemia. Não está prevista nenhuma forma de remuneração e os possíveis gastos necessários para sua participação na pesquisa serão assumidos pelas pesquisadoras.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,, abaixo assinado, após ter lido e entendido as informações e esclarecido minhas dúvidas referentes a este estudo, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** em participar da pesquisa e que envolve a entrevista, realização de questionamentos e entrevista sobre a relação família-escola em tempos de pandemia, neste estabelecimento de ensino denominado Escola Municipal do Campo Professor Maack pertencente ao Município de Guarapuava-PR, para a coleta de dados do estudo intitulado **“As representações sociais de mães e professoras sobre a relação família-escola durante a pandemia do COVID-19”** desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) pela pesquisadora Magali Maria Johann, orientada pela Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa, que podem ser contatadas a qualquer momento pelos e-mails e telefones fornecidos.

Eu,, abaixo assinado, **DECLARO** ter oferecido as devidas informações e esclarecido dúvidas referentes a este estudo, colocando-me à disposição para posteriores questionamentos sobre o mesmo.

Local e data:

Instituição:

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

***parte omitida por questões éticas de sigilo aos dados pessoais das professoras participantes da pesquisa.**

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

Dados do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP):

Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr.

Fone: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Às mães da Escola Municipal do Campo Professor Maack

Convidamos a participar da pesquisa **“As representações sociais de mães e professoras sobre a relação família-escola durante a pandemia do COVID-19”** que faz parte do Doutorado em Educação e é orientada pela Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa da **Universidade Estadual de Maringá**. O objetivo da pesquisa é **investigar representações sociais de docentes e mães de escolas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental sobre a relação família-escola sob as condições pandêmicas e pós-pandêmicas.**

Para tanto será sumariamente importante sua participação. A coleta de dados envolverá o preenchimento de questionário e entrevista *online ou presencialmente com todos os cuidados previstos por conta da pandemia do Covid-19*. Realizaremos gravações e anotações durante as entrevistas para realização de transcrição e análise posterior. Nossa análise será norteadada principalmente pelas Representações sociais do autor Serge Moscovici. Todo o material utilizado na pesquisa, bem como daqueles necessários para atender os protocolos sanitários para prevenção de Covid-19 estarão ao encargo da pesquisadora. Serão usadas máscaras individuais e distanciamento de no mínimo dois metros de distância entre pesquisadora e participante.

Caso apareçam casos suspeitos ou positivados de Covid-19 nessas escolas, as entrevistas ficarão suspensas e poderão ocorrer *online* até que seja feita a desinfecção do estabelecimento de ensino e a decisão por parte dos órgãos competentes. Em caso de decretos que impossibilitem nossa presença nas escolas, também procederemos dessa forma. Informamos que poderão ocorrer **desconfortos/ riscos** a seguir: sentir-se incomodado com a quantidade de questões ou de falar sobre um momento difícil de pandemia, entre outros. Em qualquer desses casos poderá haver recusa em responder alguma pergunta, sem que insistamos na resposta, ou o desejo de responder uma parte da entrevista por via *online* em outro momento.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente **voluntária** e que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos envolvidos. As **gravações** ficarão de posse da pesquisadora e da orientadora, para finalidade de consulta científica (de acordo com as diretrizes éticas e normas regulamentadoras estabelecidas na Resolução CNS nº 196, de 10 de outubro de 1996) e serão descartadas após o uso.

Os **benefícios** esperados relacionam-se com a oportunidade em expressar opiniões e movimentar representações de si e do outro que podem conduzir a reflexão sobre o ensino na pandemia. Não está prevista nenhuma forma de remuneração e os possíveis gastos necessários para sua participação na pesquisa serão assumidos pelas pesquisadoras.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,, abaixo assinado, após ter lido e entendido as informações e esclarecido minhas dúvidas referentes a este estudo, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** em participar da pesquisa e que envolve a entrevista, realização de questionamentos e entrevista sobre a relação família-escola em tempos de pandemia, neste estabelecimento de ensino denominado Escola Municipal do Campo Professor Maack pertencente ao Município de Guarapuava-PR, para a coleta de dados do estudo intitulado **“As representações sociais de mães e professoras sobre a relação família-escola durante a pandemia do COVID-19”** desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) pela pesquisadora Magali Maria Johann, orientada pela Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa, que podem ser contatadas a qualquer momento pelos e-mails e telefones fornecidos.

Eu,, abaixo assinado, **DECLARO** ter oferecido as devidas informações e esclarecido dúvidas referentes a este estudo, colocando-me à disposição para posteriores questionamentos sobre o mesmo.

Local e data:

Instituição:

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

***parte omitida por questões éticas de sigilo aos dados pessoais das professoras participantes da pesquisa.**

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

Dados do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP):

Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr.

Fone: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br