

ANA PAULA MACHADO GOMES

**A COMUNICAÇÃO ELETRÔNICA ENTRE AS PROFESSORAS E AS FAMÍLIAS
DURANTE O ENSINO REMOTO NA REDE PÚBLICA DE VIÇOSA (MG)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Wânia Maria Guimarães Lacerda

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

G633c
2022

Gomes, Ana Paula Machado, 1993-

A comunicação eletrônica entre as professoras e as famílias durante o ensino remoto na rede pública de Viçosa (MG) / Ana Paula Machado Gomes. – Viçosa, MG, 2022.

1 dissertação eletrônica (140 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Wania Maria Guimarães Lacerda.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, 2022.

Referências bibliográficas: f. 127-134.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2022.494>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Pais e professores. 2. Prática de ensino. 3. Internet e famílias. 4. Ensino à distância. I. Lacerda, Wania Maria Guimarães, 1963-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 371.103

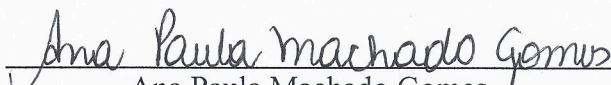
ANA PAULA MACHADO GOMES

**A COMUNICAÇÃO ELETRÔNICA ENTRE AS PROFESSORAS E AS FAMÍLIAS
DURANTE O ENSINO REMOTO NA REDE PÚBLICA DE VIÇOSA (MG)**

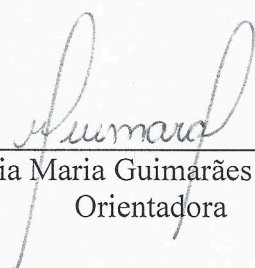
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 25 de julho de 2022.

Assentimento:



Ana Paula Machado Gomes
Autora



Wânia Maria Guimarães Lacerda
Orientadora

AGRADECIMENTOS

Glorifico a Deus, que me permitiu realizar esse sonho com a persistência e a fortaleza para que esse plano se cumprisse. Bendigo a minha mãezinha do céu, a virgem Maria, por sua intercessão, colo e abrigo em todos os momentos.

Agradeço à minha mãe terrena, Dora e ao meu pai (in memoriam) Lele, por me educarem, não medirem esforços na minha formação e serem meu exemplo de honestidade, bondade e caridade. A vocês dedico todas as minhas conquistas, por vocês eu sou quem sou hoje.

Agradeço à minha tia Patrícia e à minha irmã Duda, por sempre me motivarem, sonhar os meus sonhos e serem as minhas companheiras. Conviver com vocês me inspira a ser melhor a cada dia.

Agradeço à minha mãe Alessandra, pela vida e ensinamentos e ao meu irmão Luis, pela parceria de sempre.

Agradeço ao César, meu companheiro, que me ensina a sempre buscar o que é meu, ter perseverança e otimismo, a você o meu amor.

Agradeço a Eli, Caio, Hiara e Lud, amigos que o mestrado me deu, que demonstram resistência, luta e comprometimento com o futuro da Educação. A vocês desejo força na caminhada. Em especial, ao Eli e ao Caio, pilares na minha formação, amigos dedicados, sempre disponíveis a uma palavra de incentivo. Sem vocês com certeza o meu mestrado não seria o mesmo, por vezes, as palavras e o incentivo de vocês era a força que eu precisava. Obrigada pela amizade e paciência comigo. Eli, você me inspira a ajudar o próximo, assim como você me ajudou. Caio, feliz o dia que cruzamos o nosso caminho, a você a consideração de um irmão, você foi uma das melhores surpresas dessa caminhada.

Agradeço à Fernanda, Janaina, Grayce e Lorena, amigas fieis, de todos os momentos, pessoas que confio de olhos fechados. Obrigada por todas as palavras de coragem, consolo e força. A vocês a minha mais sincera amizade. Em especial, a minha comadre Janaina, por não medir esforços e viver todas as etapas comigo, por rezar, torcer e vibrar a cada conquista, conseguimos!

Agradeço a essa família que sempre me apoiou, acolheu e aconselhou, estar com vocês me faz sentir em casa, me traz paz e alegria, Carmem, Mara e Valentina, vocês são a minha família do coração.

Agradeço à minha prima Cinthia e a Sophia, por sempre me acolherem, incentivarem e vibrarem comigo. Com vocês eu recordava o equilíbrio, a luz de vocês me inspira a sempre ser uma sonhadora e não desistir.

Agradeço às minhas amigas Patrícia e Marinara, que desde a graduação me ouviam falar do mestrado e sempre me incentivaram a ir atrás do meu propósito, amigas leais, que tenho sorte em ter em minha vida.

Agradeço às minhas amigas de infância, Sinara e Juliana, que se tornaram irmãs de coração e me mostraram que o valor da amizade não se mede por tempo e distância. Obrigada por sempre torcerem e vibrarem com as minhas conquistas.

Agradeço à minha orientadora Wânia, por me inspirar com o seu exemplo de docência e ética, por confiar em mim e aceitado o desafio que guiar os meus passos nesse processo.

Agradeço a todos que contribuíram para essa pesquisa, em especial tia Dilaine, sempre disposta e solícita a ajudar.

Por mais que a caminhada, por vezes, demonstre ser solitária e traz à tona os medos e as inseguranças, vencer esta etapa demonstra o quanto cada um de vocês se fizeram importante, cada um à sua maneira, para esta Vitória. Agradeço aos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste sonho! Como diria Antônio Machado: “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Por isso, sou grata à CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

A todos vocês, o meu amor e sincera gratidão! LUZ.

*Ó, quem aprende a escrever
Conhece o peso da caneta
O poder, a dor, o prazer, o que for
O que sair dessa gaveta
E no trilho desse trem que balança, mas não cai
Igualzin' trabalhador dentro dele
Equilibrei minhas emoções
E compus o meu jardim, flor da pele
Pelo menos, se sentir, emane
E, de peito aberto, encare
O tempo e suas artimanhas
Temos o mundo, a vida, quase nada ou tudo isso
junto.*

(Djonga)

RESUMO

GOMES, Ana Paula Machado, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, julho de 2022. **A comunicação eletrônica entre as professoras e as famílias durante o ensino remoto na rede pública de Viçosa (MG)**. Orientadora: Wânia Maria Guimarães Lacerda.

O objetivo deste trabalho foi conhecer e analisar as características da comunicação eletrônica entre professores e familiares dos alunos que cursam os anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas da cidade de Viçosa (MG), realizada por meio do aplicativo *WhatsApp* durante a epidemia de Covid-19 no Brasil. Partiu-se da hipótese de que a constituição de grupos de familiares e professores no aplicativo de mensagens eletrônicas afetará as formas de interação entre as famílias e a escola. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Inicialmente foram gerados dados por meio de questionário eletrônico auto aplicados aos professores da rede pública de educação, municipal e estadual, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Na segunda etapa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras e os seis mães. O *corpus* constituído peças entrevistas transcritas foi analisado de acordo com os pressupostos da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011). Os resultados desta pesquisa apontam para a importância da interação e comunicação entre essas duas instâncias socializadoras nos processos de escolarização das crianças, para a relevância da forma de comunicação entre professores e familiares em tempo real e para as iniciativas das escolas no intuito de manter o direcionamento da comunicação com as famílias. As análises realizadas indicaram também que apesar de o ensino remoto ter se dado de forma emergencial e contribuído para a intensificação da comunicação entre as professoras e as famílias, a qual passou a ser diária, ele escancarou também as desigualdades existentes, tornando-as mais evidentes no ensino remoto, dada a exclusão digital existente na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Relações família-escola. Práticas educativas familiares. Comunicação eletrônica entre professoras e famílias.

ABSTRACT

GOMES, Ana Paula Machado, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, July 2022. **Electronic communication between teachers and families during remote teaching in the public network of Viçosa (MG)**. Adviser: Wânia Maria Guimarães Lacerda.

The objective of this study was to know and analyze the characteristics of electronic communication between teachers and family members of students attending the early years of elementary education in public schools in the city of Viçosa (MG), using WhatsApp during the Covid-19 epidemic in Brazil. It was assumed that the constitution of groups of family members and teachers in the electronic messaging application will affect the forms of interaction between families and school. The research was developed in two stages. Initially, data were generated by means of an electronic questionnaire applied to teachers of the public education system, both municipal and state, who work in the early years of elementary school. In the second stage, semi-structured interviews were conducted with three teachers and the six mothers. The corpus of transcribed interviews was analyzed according to the assumptions of content analysis, according to Bardin (2011). The results of this research point to the importance of interaction and communication between these two socializing instances in the children's schooling processes, to the relevance of the form of communication between teachers and families in real time and to the initiatives of schools in order to maintain the direction of communication with families. The analyses also indicated that although remote teaching was an emergency measure and contributed to the intensification of communication between teachers and families, which became daily, it also revealed the existing inequalities, making them more evident in remote teaching, given the digital exclusion existing in Brazilian society.

Keywords: Family-school relations. Family educational practices. Electronic communication between teachers and families.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – MotorolaPT550	48
Figura 2 – Cronograma de retorno das aulas presenciais da cidade de Viçosa (MG), no ano de 2021.....	68
Gráfico 1 - Distribuição dos trabalhos - Teses e dissertações do Portal da CAPES	35
Gráfico 2 – Distribuição dos trabalhos por anos de publicação do Portal da CAPES	36
Gráfico 3 – Domicílios com acesso à internet no Brasil no ano de 2021	51
Gráfico 4 – Usuários de internet por dispositivos utilizados no Brasil, no ano de 2021.....	52
Gráfico 5 – Atividades realizadas na internet acerca da comunicação no Brasil, ano de 2021	53
Gráfico 6 – Atividades realizadas na internet acerca da educação e do trabalho no Brasil, ano de 2021	54
Gráfico 7 – Distribuição do número de professoras que responderam ao questionário, conforme a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de Viçosa em 2021	71
Gráfico 8 – Familiares que fazem parte dos grupos de <i>WhatsApp</i> com as professoras participantes da pesquisa.....	76
Quadro 1 – Escolas estaduais de Viçosa (MG) e número de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental	61
Quadro 2 – Escolas municipais de Viçosa (MG) e número de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental	61
Quadro 3 – Número de alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas da cidade de Viçosa (MG).....	62
Quadro 4 – Ações planejadas na Escola Estadual Effie Rolfs para complemento das atividades do REANP, no ano de 2021	64
Quadro 5 – Estratégias para manter e estimular a disciplina para o estudo durante o período de aula remoto na Escola Estadual Madre Santa Face, no ano de 2021	66
Quadro 6 – Estratégias para manter o vínculo família/escola e assegurar a execução das atividades durante o período de aula remoto na Escola Estadual Madre Santa Face, no ano de 2021	66

Quadro 7 – Estratégias para implementar um ambiente adequado de estudo durante o período de aula remoto na Escola Estadual Madre Santa Face, no ano de 2021	66
Quadro 8 – Ações planejadas na Escola Estadual Santa Rita de Cassia em complemento das atividades do REANP, no ano de 2021	67
Quadro 9 – Número de professores atuantes em escolas públicas nos anos iniciais do ensino fundamental de Viçosa – MG e que participaram da pesquisa	69
Quadro 10 – Distribuição das professoras que responderam aos questionários	70
Quadro 11 – Número de participantes nos grupos de <i>WhatsApp</i> referente as docentes participantes da pesquisa	73

LISTAS DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Ciclo de Ensino Básico
CETIC.BR	Centro Regional de Estudo Para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CF	Constituição Federal
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CME	Conselho Municipal de Educação
DDD	Discagem Direta à Distância
EE-A	Escola Estadual A
EE-B	Escola Estadual B
EE-C	Escola Estadual C
EE-F	Escola Estadual F
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FAVAPI	Faculdade Vale do Piranga
GPS	Sistema de Posicionamento Global
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAER	Programa de Atendimento Educacional Remoto
PPP	Projeto Político Pedagógico
PET	Plano de Estudos Tutorados
PMSE	Plano de Mobilização Social pela Educação
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SEE/MG	Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais
SME	Secretaria Municipal de Educação

TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UCA	Um Computador por Aluno
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA MEDIADA PELO USO DE TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO.....	20
2.1	O estudo da relação família escola na Sociologia da Educação.....	21
2.1.1	Mudanças na instituição familiar.....	22
2.1.2	Mudanças nas instituições de ensino.....	25
2.2	As pesquisas brasileiras sobre a relação famílias de camadas populares e escola.....	28
2.2.1	A situação atual das pesquisas sobre trajetórias escolares em camadas populares no Brasil.....	34
2.3	As práticas educativas e socializadoras empreendidas pelas famílias.....	41
2.3.1	Interferência dos capitais social, econômico, cultural e escolar nas famílias de camadas populares.....	43
2.4	Comunicação entre famílias populares e a escola por meio do aplicativo de comunicação eletrônica <i>WhatsApp</i>	46
2.4.1	Programas de Incentivo as TIC nas escolas e nas famílias.....	54
2.4.2	As TIC e a Educação no período pandêmico.....	57
3	OS GRUPOS DE <i>WHATSAPP</i> INTEGRADOS POR PROFESSORAS E FAMILIARES DOS ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE VIÇOSA (MG).....	61
3.1	As escolas públicas e a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental em Viçosa (MG).....	61
3.1.1	O ensino no contexto da pandemia de COVID 19 na cidade de Viçosa (MG) ..	62
3.1.1.1	O ensino remoto nas escolas públicas estaduais.....	65
3.1.1.2	O ensino remoto nas escolas públicas municipais.....	67
4	AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS ACERCA DA COMUNICAÇÃO ELETRÔNICA COM AS FAMÍLIAS.....	79
4.1	Os perfis das professoras entrevistadas.....	79
4.2	A criação dos grupos de <i>WhatsApp</i> e sua composição.....	80
4.2.1	Os temas abordados na comunicação eletrônica entre as professoras e as famílias.....	86
4.2.2	A abordagem das práticas educativas e socializadoras familiares nas conversas pelo <i>WhatsApp</i>	93

4.3	As vantagens e desvantagens da comunicação eletrônica por meio do <i>WhatsApp</i> entre as professoras e as famílias	95
4.4	Aspectos comuns na comunicação eletrônica dos três grupos de <i>WhatsApp</i>	98
5	AS PERCEPÇÕES DAS MÃES ACERCA DA COMUNICAÇÃO ELETRÔNICA COM AS PROFESSORAS	103
5.1	Perfis das mães participantes da pesquisa	103
5.2	As práticas educativas familiares	104
5.3	A participação das mães nos grupos de <i>WhatsApp</i>	112
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICE – A	136
	APÊNDICE – B.....	138
	APÊNDICE – C.....	139

1 INTRODUÇÃO

Seria um equívoco pensarmos que, no passado, não existiam relações entre as famílias e as instituições escolares. Como afirma Silva (2003, p. 29), “a relação escola-família tem a idade da instituição escolar, pois desde que há escolas e famílias sempre houve algum tipo de relação entre ambas”. O que muda com o tempo são as formas como se efetivam essas relações. Nogueira (2005) afirma que no cotidiano escolar, os canais de comunicação entre as famílias e a escola parecem se ampliar para além da tradicional participação nas associações de pais e mestres e da presença em reuniões oficiais com professores. Para ilustrar existem palestras, cursos, jornadas, festas da família, a agenda escolar do aluno, os bilhetes, os contatos telefônicos, as conversas na entrada e na saída das aulas, por exemplo, que fazem com que os contatos formais e informais entre as duas instâncias se multipliquem e se diversifiquem.

A motivação para a realização da presente dissertação se justifica por três aspectos distintos e complementares. O primeiro se refere à observação empírica de uma nova forma de comunicação e interação entre as famílias e as escolas vem se consolidando recentemente, com o uso de dispositivos tecnológicos. O segundo relaciona-se ao momento em que, devido à pandemia do COVID-19, a educação escolar foi afetada em escala nacional, com o fechamento das escolas e a instituição do ensino remoto. Com relação ao primeiro aspecto motivador é preciso destacar que, enquanto professora atuante no ano de 2019 em uma escola pública municipal de educação infantil em Viçosa-MG, observei que a comunicação entre as famílias e as professoras já se dava por meio da utilização do aplicativo *WhatsApp*, portanto, antes mesmo das condições de isolamento social impostas pela pandemia de Covid-19. O terceiro remete ao interesse de contribuir para o aumento do conhecimento científico sobre a relação família e escola, assim como, sobre as novas formas de comunicação entre essas duas instâncias, num momento específico da história da educação escolar, ou seja, quando as aulas presenciais foram interrompidas por uma questão de saúde e se instituiu o ensino remoto, por meio do uso de dispositivos eletrônicos.

Em relação ao fechamento das escolas públicas em Viçosa, em decorrência da pandemia, destaca-se que os primeiros casos de Covid-19, surgiram na cidade em abril de 2020, informado por meio de uma *live* com pronunciamento dos gestores municipais na época¹. A cidade também passou por *lockdown* e, posteriormente, passou a funcionar com

¹ Primeiros casos de COVID-19 em Viçosa-MG. Jornal Folha da Mata. Disponível em: <https://jornaldevicosa.home.blog/2020/04/23/prefeitura-de-vicosa-confirma-tres-primeiros-casos-de-covid-19-na-cidade/>. Acessado em: 01/03/22.

rodízio de CPF², ou seja, só podiam circular pela cidade, em espaços demarcados, os cidadãos com determinado número no final do CPF, o que se deu até a adesão, em setembro de 2020, ao Programa Minas Consciente³. Em julho de 2022⁴, o Brasil registrou 674 mil óbitos por Covid-19, sendo 155 na cidade de Viçosa-MG⁵.

Com a pandemia de Covid-19 no Brasil, exigindo o distanciamento social como forma de prevenção da doença, o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) voltadas para a escolarização básica passou a ter grande relevância. As aulas presenciais interrompidas e a instituição do ensino remoto fizeram com que a utilização do aplicativo *WhatsApp* se intensificasse, especialmente diante da necessidade de contar com o apoio das famílias para o desenvolvimento das atividades escolares. Isto se deu, ao mesmo tempo em que ocorreu a grande visibilidade da situação perversa das desigualdades em nosso país, representada pela dificuldade de acesso à internet e aos equipamentos eletrônicos.

Assim como as formas de comunicação e interação entre as famílias e as instituições escolares modificaram-se, passando para o ambiente virtual e dependendo dos aplicativos de comunicação, como o *WhatsApp*, o mesmo ocorreu nas adaptações das aulas, nos ambientes de aprendizagem, no fazer pedagógico de quem ensina, nas estratégias de quem aprende e, também, nas ações de quem viabiliza a educação, como os familiares e as instituições de ensino (SOUZA E CAVALCANTE, 2020). As necessidades de adaptação da educação brasileira com a pandemia de Covid-19 foi de tal urgência que gerou um novo fazer *online*, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), promulgado pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, pelo Ministério da Educação, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação do pandemia no Brasil. Souza e Cavalcante (2020), a respeito do ERE, salientam que o objetivo não é recriar todo um sistema, mas oferecer acesso temporário à instrução e ao suporte educacional, de forma rápida e confiável, durante o estado de emergência.

Diante desse contexto pandêmico que influenciou na forma de comunicação entre a família e a instituição escolar, emerge outra motivação para essa pesquisa. Trata-se do interesse em

² Rodízio de CPF. Jornal Folha da Mata. Disponível em: <https://jornaldevicosa.home.blog/2020/04/16/comercios-em-vicosa-reabrem-a-partir-do-dia-22-utilizando-sistema-de-rodizio-de-cpfs/>. Acessado em: 01/03/22.

³ Viçosa adere ao programa Minas Consciente. Prefeitura de Viçosa. Disponível em: <https://www.vicosa.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/tudo-sobre-o-coronavirus-covid-19-em-vicosa-mg/82157>. Acessado em: 01/03/22.

⁴ Casos covid-19 no Brasil. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>, Acessado em: 12 de julho de 2022.

⁵ Boletim Epistemológico Viçosa-MG, dia 14/07/22. Disponível em: <https://www.vicosa.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/prefeitura-de-vicosa-divulga-o-681o-boletim-epidemiologico-de-covid-19/144629>. Acessado em: 14/07/22.

contribuir para o aumento do conhecimento científico sobre a relação família e escolas, assim como, sobre as novas formas de comunicação entre essas duas instâncias.

Essa pesquisa se insere no campo da Sociologia da Educação, mais especificamente em uma sociologia das relações família e escola e parte-se da hipótese de que a constituição de grupos de familiares e professores no aplicativo de mensagens eletrônicas *WhatsApp* afetará as formas de interação entre as famílias e a escola.

As indagações que deram origem a essa pesquisa foram: Qual a percepção dos professores e familiares e/ou responsáveis sobre a comunicações eletrônica nos grupos de *WhatsApp*? As famílias expressam, nessas conversas, suas práticas educativas e socializadoras em favor da escolarização dos filhos? Os professores estimulam as famílias a empreender práticas em favor da escolarização dos filhos nas trocas de mensagens por aplicativo?

Para responder a essas indagações, o objetivo geral da pesquisa foi conhecer e analisar as características da comunicação eletrônica entre professores e familiares e/ou responsáveis dos alunos pertencentes ao primeiro segmento do ensino fundamental de escolas públicas da cidade de Viçosa (MG) por meio do aplicativo *WhatsApp* durante a pandemia de Covid-19 no Brasil. Os objetivos específicos, foram: (i) conhecer a configuração dos grupos de *WhatsApp* formados por professores e familiares dos alunos do 1º ao 5º ano de escolas públicas de Viçosa (MG); (ii) descrever e analisar as práticas educativas e socializadoras das famílias expressas na comunicação eletrônica com os professores; (iii) analisar se os professores estimulam as famílias a empreender práticas em favor da escolarização dos filhos nas trocas de mensagens por aplicativo e (iv) Analisar as percepções que as famílias e os professores fazem do uso do *WhatsApp* para a comunicação.

A coleta de dados no âmbito dessa pesquisa foi realizada em duas etapas. Inicialmente foram gerados dados por meio de questionário eletrônico auto aplicados aos professores da rede pública de educação, municipal e estadual, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Na segunda etapa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras e os seis mães. O *corpus* constituído peças entrevistas transcritas foi analisado de acordo com os pressupostos da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011).

A opção pelo envio de questionários eletrônicos a todos os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas municipal e estadual da cidade de Viçosa (MG) se deveu ao interesse em identificar o panorama geral sobre o número de grupos de *WhatsApp* existentes e sua configuração, embasando-se nas contribuições de Ludke e André (1986); Xavier (2012); Gil (2008) e Maia (2020).

O questionário acessado após o participante manifestar ciência e concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) era constituído de 11 perguntas sobre informações das professoras participantes da pesquisa, das escolas e dos grupos de *WhatsApp* existentes. Dentre as 11 perguntas, sendo seis eram abertas e cinco fechadas. O envio do questionário aos professores, foi feito após contato com a Secretaria Municipal de Educação de Viçosa para obtenção do endereço eletrônico e telefone das 20 escolas públicas de Viçosa que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental. O primeiro contato com as escolas foi estabelecido por meio de telefonema para os gestores das escolas, quando foram explicados os objetivos da pesquisa e a necessidade de envio do questionário aos professores. Assim, o questionário, elaborado na plataforma *Google Forms*⁶, foi enviado à direção das 20 escolas públicas de Viçosa que o reenviaram para os professores que atuavam do 1º ao 5º ano, em 21 de junho de 2021. No dia 02 de julho de 2021 recebemos a última resposta, totalizando 23 professores participantes dessa etapa da pesquisa.

Na segunda etapa, para a realização das entrevistas foram escolhidas cinco escolas, *locus* da pesquisa, de acordo com os seguintes critérios: (i) os bairros onde as escolas se localizam, buscando-se assegurar a diversidade da amostra quanto a essa localização, ou seja, bairros centrais e periféricos; (ii) os grupos de diferentes anos desse segmento do ensino fundamental, isto é, podendo ser do 1º, 2º, 3º, 4º ou 5º ano; (iii) o número de participantes (maior e menor); (iv) a diversidade dos familiares (pais, mães, avós, irmãos, tios) participantes dos grupos de *WhatsApp* e (v) manifestação de interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. No entanto, ao entrar em contato com os docentes que se disponibilizaram a participar da pesquisa, foi obtido retorno de apenas três, os quais lecionavam em anos diferentes do ensino fundamental, em três escolas diferentes, mas localizadas em regiões da cidade relativamente próximas.

O acesso aos familiares se deu a partir da mediação das professoras das três escolas entrevistadas. Elas divulgaram nos grupos de *WhatsApp* informações básicas sobre a pesquisa, cujo texto foi elaborado pela pesquisadora, e aqueles familiares que demonstravam interesse foram indicados pelas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental à pesquisadora, sendo duas mães de cada escola pública.

As entrevistas, tanto com as professoras quanto com as mães, foram realizadas por meio do aplicativo *Google Meet*. Algumas dificuldades ocorreram, como: falha de conexão,

⁶ *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem utilizar o *Google Forms* para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro. Informação do próprio Google.

instabilidade da internet e o atraso da fala e da imagem. Entretanto, com a possibilidade de gravação foi possível transcrever as entrevistas realizadas. O *corpus* constituído das entrevistas transcritas foi analisado de acordo com os pressupostos da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), em três etapas: a preparação das informações, a transformação do conteúdo em unidades de registro e, por fim, a categorização das unidades.

Na primeira etapa, os participantes da pesquisa foram agrupados em dois grupos: um formado pelas três professoras e outro pelas seis mães. Após esse agrupamento foi realizada a leitura flutuante (BARDIN, 2011). Após essa leitura foram definidas as unidades de registro, optando-se por utilizar a análise temática, que agrupa os relatos em temas de acordo com o fenômeno estudado. A seguir foi feita a categorização das unidades de registro, identificando o que aparecia em comum na análise temática até chegar no que considera que pode ser uma categoria, conforme Maia (2020).

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a análise da relação família escola mediada pelo uso de tecnologias de comunicação, discorrendo sobre a relação família e escola como objeto de interesse da Sociologia da Educação, sobre as pesquisas brasileiras referentes a relação família de camadas populares e a escola, as práticas educativas e socializadoras familiares, e por fim, versará sobre o uso dos aplicativos de comunicação eletrônica entre as famílias populares e a escola. Tal capítulo tem o objetivo apresentar o referencial teórico da presente pesquisa.

O capítulo dois apresenta as análises da comunicação dos grupos de *WhatsApp* entre a família e a escola de alunos de escolas públicas da cidade de Viçosa (MG). Dessa maneira, discutirá a respeito das escolas públicas e a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental, o ensino no contexto da pandemia de Covid 19, o ensino remoto nas escolas públicas estaduais e municipais e a construção do cenário da pesquisa, com os dados obtidos através do questionário eletrônico.

No capítulo três, serão analisadas as entrevistas realizadas com os três professores das escolas públicas da cidade de Viçosa-MG. A partir da análise de conteúdo, será possível apresentar o perfil das professoras entrevistadas e, as posteriores análises, como: A criação do grupo de *WhatsApp* e sua composição; os temas abordados na comunicação eletrônica entre os docentes e os familiares e/ou responsáveis; Abordagem das práticas educativas familiares nas conversas no aplicativo; As vantagens e desvantagens da comunicação eletrônica por meio do aplicativo de mensagens instantâneas e os aspectos comuns na comunicação eletrônica dos três grupos de *WhatsApp*.

O capítulo quatro apresenta as percepções das mães acerca da comunicação eletrônica com as professoras de seus alunos, inseridos no primeiro segmento do ensino fundamental. Para isso será apresentado o perfil das mães participantes e posteriormente, analisado as práticas educativas famílias, bem como as práticas socializadoras e as percepções acerca da participação dos grupos de *WhatsApp*.

A última parte desta dissertação será composta pelas considerações finais, na qual serão apresentadas as principais respostas, sempre parciais, aos questionamentos que a pesquisa suscitou, bem como suas limitações e as novas possibilidades para novos estudos, e ainda, as referências bibliográficas utilizadas para a produção dessa dissertação e o apêndice.

2 RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA MEDIADA PELO USO DE TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO

Este capítulo divide-se em quatro seções, sendo: a primeira, discorrerá sobre a relação família e escola como objeto de interesse da Sociologia da Educação, serão sobre as mudanças ocorridas na instituição familiar e nas instituições escolares em decorrência desse novo olhar em relação ao microcosmo familiar, também se discutiu sobre as políticas de incentivo a relação família-escola, ou seja, como os governos se posicionaram diante a relação dessas duas instâncias socializadoras. Para isso, utilizou-se das contribuições de Maria Alice Nogueira (1990; 1998; 2005; 2006; 2011 e 2015), Pierre Bourdieu (2007), Lélia de Cassia Faleiros Oliveira (2002), Geraldo Romanelli (2013), Wânia Guimarães Lacerda (2006), Kimi Tomizaki (2013), Pedro Silva (2003), Guilherme Ferreira Soares e Josivania Silva Farias (2018) e Tânia de Freitas Resende e Gisele Ferreira da Silva (2016).

A segunda seção, versou sobre as pesquisas brasileiras sobre a relação família de camadas populares e a escola, para tanto, se embasará nas contribuições de Élcio Portes (1993; 2000; 2001) Maria José Viana (1998 e 2005) e Wânia Guimarães Lacerda (2006). Posteriormente, faz-se necessário um breve levantamento sobre as pesquisas brasileiras em relação às famílias de camadas populares com as escolas. Tal levantamento de dados não tem a intenção nem o objetivo de realizar um estado do conhecimento ou um estado da arte, mas sim expor de forma sucinta como se configura a produção científica neste campo nos últimos anos.

As práticas educativas e socializadoras familiares, são tratadas na terceira seção, abordando também as práticas de acompanhamento da escolarização dos filhos, pelas famílias, para isso, o aporte teórico é: Tânia Resende (2012; 2013), Charles Coridian (2003) e Maria Eulina Carvalho (2013). Por fim, disserta-se sobre a intersecção dos capitais social, econômico, cultural e escolar nas famílias de camadas populares, partindo das contribuições dos autores supracitados e mais Pedro Silva (2014), Daniel Thin (2006) e Bernard Lahire (2004).

Por fim, a quarta seção aludirá a respeito do uso dos aplicativos de comunicação eletrônica entre as famílias e as escolas, apresentando um panorama geral sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e sobre as mudanças decorrentes do uso da tecnologia na vida dos sujeitos e das escolas, assim como os programas de incentivo das TIC na educação. Alicerçara nos autores Michel Serres (2013), Pedro Silva e Ana Diogo (2011), Marc Prensky (2001), Rosana Hermann (2018), Pierre Lévy (1999), Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2008), Vani Moreira Kenski (2011), Paula Síbilia (2012) e Pedro Silva, Maria Conceição Fernandes e Joana Vianna (2011). Em conclusão realizou-se uma

discussão sobre as TIC e a educação no período pandêmico, utilizando das contribuições de: Mariana Esteves Oliveira (2016), Degiane Jesus e Jéssica Germano (2013), Rosângela de Souza Costa e Joana Peixoto (2020), Jacks de Paulo, Stela Araújo e Priscila de Oliveira (2020), Bárbara Mendes, Bruna Santos, Bruna Santos e Bruno Ferreira (2020), Michele Castro e Katia Alonso (2021), Renata Dias, Leila Gomes, Arlete dos Santos e Adriana Ribeiro (2021) e Cesar Augusto Rodrigues (2022).

2.1 O estudo da relação família escola na Sociologia da Educação

Os primeiros estudos sobre a relação família e escola, segundo Nogueira (1998), foram realizados a partir das décadas de 50 e de 60 do século XX, com o surgimento de uma corrente de pesquisas educacionais que entendia a família por meio do empirismo metodológico⁷. Nogueira (1990) ressalta que essas pesquisas apresentam um caráter essencialmente quantitativo e o objeto de estudo recaía sobre as desigualdades escolares e sobre a problemática de democratização do ensino. A autora (1998; 2005) salienta que as análises realizadas se deram em nível macroscópico e sua atenção estava voltada para um caráter morfológico dos grupos familiares, como: número de filhos, sexo, idade, lugar da criança no arranjo familiar, renda, nível de instrução, ocupação dos responsáveis, etc. Conheciam-se, portanto, os efeitos sobre o desenvolvimento escolar, mas os processos domésticos e cotidianos pelos quais projetos e estratégias familiares são elaborados e praticados, ainda não eram estudados. Exemplos desses trabalhos são: o Relatório Coleman⁸, dos Estados Unidos; a Aritmética Política⁹, da Inglaterra, e a Demografia Escolar¹⁰, da França (NOGUEIRA, 2015).

O paradigma da reprodução dominou amplamente a pesquisa e os debates da Sociologia da Educação a partir do final dos anos 60 e início dos anos 70 do século XX. Nesses trabalhos o papel da família ficou reduzido à transmissão aos descendentes de uma herança material ou simbólica, a qual seria determinante para os resultados escolares do indivíduo (NOGUEIRA, 2015). São exemplos os trabalhos relativos à teoria da Reprodução

⁷ Como conceitua Nogueira (1990) chama-se de empirismo metodológico investigações empíricas, frequentemente qualitativas, cujo o esmero metodológico quase sempre conotou rigor, à época.

⁸ Como acentua Nogueira (1990) o Relatório Coleman teve por finalidade conhecer o funcionamento dos sistemas escolares dos Estados Unidos;

⁹ A autora (1990) expõe que a Aritmética Política se situava nos estudos de estratificação/mobilidades sociais desenvolvidos na Inglaterra e se dedicavam as análises quantitativas das chances de indivíduos de diferentes origens sociais atingirem diferentes graus nos segmentos de ensino.

¹⁰ As práticas da Demografia Escolar, na França, têm origem com os trabalhos desenvolvidos pelo Institut National D'Études Démographiques (INED) objetiva-se conhecer as condições de seleção e de frequência ao sistema escolar. (NOGUEIRA, 1990, p. 55)

Cultural¹¹ como os de Bourdieu e Passeron (1970): Escola Dualista de Baudelot e Establet (1971) na França, e o relacionado a teoria da reprodução marxista¹² como o Princípio da Correspondência de Bowles e Gintis (1976) nos Estados Unidos (NOGUEIRA,2015). Até o fim da década de 1970 apesar da família ser colocada no centro das análises os comportamentos internos familiares não eram interrogados em si mesmo.

A partir dos anos de 1980, de acordo com Nogueira (1998), graças a um movimento de reorientação de seus objetos e de seus métodos investigativos, a Sociologia da Educação voltou-se para as esferas microscópicas da realidade social, em particular para o estabelecimento de ensino, a sala de aula e o currículo, surgindo uma nova vertente de estudos que se ocupa das trajetórias escolares, das práticas e das estratégias educativas utilizadas pelas famílias no decorrer dos processos de escolarização dos filhos. Trata-se de um novo referencial de análise que ambiciona ir além da já clássica "Sociologia da Escolarização", que fizera das desigualdades de oportunidades, uma evidência, tentando construir uma "Sociologia das Escolaridades" (NOGUEIRA, 2011, p. 159).

A reorientação dos objetos da Sociologia da Educação se deu concomitantemente, conforme Nogueira (1998; 2005), às modificações nos âmbitos da família e das mudanças nas instituições de ensino. As transformações no ambiente familiar, segundo a autora (1998; 2005) estão relacionadas a três pontos principais: as novas organizações ocorridas nas famílias ocidentais, as variantes econômicas que as afetaram e a reorientação do olhar sobre a criança e a infância. Já as mudanças relativas as instituições de ensino destacam-se: a obrigatoriedade da escolaridade, a complexificação das redes escolares e dos perfis dos alunos e as políticas públicas de incentivo a relação família e escola. As modificações nas duas instituições supracitadas, serão discutidas, respectivamente, nos subtópicos a seguir.

2.1.1 Mudanças na instituição familiar

Oliveira (2002) ajuda-nos a entender as mudanças e evoluções da instituição familiar, assim como os vários estágios que a família primitiva passou até chegar ao modelo familiar monogâmico, cujo principal propósito era garantir a transmissão da herança aos filhos legítimos. Tais modificações familiares também são abordadas por Nogueira (1998).

¹¹ Tais trabalhos conferem à escola, em seu funcionamento reprodutor, uma certa margem de independência em relação a esfera da vida material. (NOGUEIRA, 1990, p. 56)

¹² A ênfase de tais trabalhos é posta na participação do aparelho escolar na reprodução das relações sociais de produção. (NOGUEIRA, 1990, p. 56)

Em consonância com as ideias dessa autora, Romanelli (2013) expõe que no plano empírico atual não há família, mas sim famílias, organizadas de modos distintos, em diferentes arranjos familiares e que se modificam por múltiplos fatores. Em relação a essas variantes o autor destaca:

A redução na taxa de fecundidade que resulta em famílias com menor número de filhos; crescimento de separação e divórcios, seguido da expansão de uniões consensuais, não legalizadas pelo casamento civil; aumento das mulheres na força de trabalho; casais de gays e lésbicas, que vivem juntos e almejam legalizar sua parceria, contribuem para o surgimento de novas configurações domésticas. Ao lado da família nuclear, composta pelo casal e filhos, aumenta o número de famílias chefiadas por mulheres; de famílias ampliadas, nas quais parentes agregam-se ao modelo nuclear; de famílias recompostas. Em que um, ou ambos os cônjuges, têm filhos de união anterior e constituem novo arranjo doméstico, e de famílias patrifocais, em que o pai têm a guarda dos filhos e vive com eles (ROMANELLI, 2013, p. 34).

No tocante a redução da taxa de fecundidade e menor número de filhos, pode-se destacar que:

Se no passado, a procriação constituía a finalidade principal do casamento, na contemporaneidade, ter ou não ter filhos torna-se uma deliberação do casal que agora detém meios de controlar o tamanho da prole e o momento de procriação, para além do casal, acontece também uma preponderância da opinião da mulher, que deixa de ser vista como um objeto, um bem de posse e voltado para procriar e agora assume posições no mercado de trabalho, no mundo acadêmico e na sociedade em geral (NOGUEIRA, 2006, p. 159).

Destacando as mudanças ocorridas na economia, Nogueira (2005; 2006) afirma que a família passou de unidade de produção a unidade de consumo. Isso ocorreu devido a uma conjunção de fatores que incluem: a proibição do trabalho infantil, a extensão dos períodos de escolaridade obrigatória e a criação dos sistemas de seguridade social. Desse modo, os filhos deixaram de representar, para os familiares, uma perspectiva de aumento da renda familiar ou de recurso contra suas inseguranças no momento da velhice e fizeram com que os mesmos investissem o máximo em cada filho para poder oferecer a eles as melhores oportunidades possíveis.

Se no passado, conforme Oliveira (2002) ocorria ausência de uma diferenciação das idades e à medida que a criança se desenvolvia fisicamente, era inserida no mundo dos adultos, havendo pouco investimento de ordem afetiva em relação à mesma e altos índices de mortalidade infantil, com a interferência das mudanças supracitadas nas instituições familiares, em consonância com os estudos desenvolvidos por Ariès (1981) ocorre a

reorientação do olhar sobre a criança e a infância, que passa a ter centralidade na vida cotidiana das famílias. A criança deixa de ser considerada como um adulto em miniatura, o lugar ocupado por ela na família passa a ser afetivo e as ações em relação a ela, tornam-se essencialmente educativas (NOGUEIRA, 2005). Os familiares passam a ter uma nova função pela frente: a educação do filho, que desperta a preocupação com sua carreira e futuro (OLIVEIRA, 2002).

Nesse sentido, passa a ser preocupação dos familiares a inserção da criança da melhor forma possível na sociedade. Para Nogueira (1998) ocorre que o destino ocupacional, a posição e as possibilidades de ascensão social estão estreita e crescentemente associadas ao sucesso escolar e a sua forma institucionalizada de certificação, isto é, obtenção de diploma. Em concordância, Lacerda (2006, p. 88) reforça que o nível de escolaridade dos filhos passou a se constituir em uma norma de integração social e o diploma em um “*bilhete de entrada na vida*”¹³ e em uma marca do valor da criança.

O sucesso escolar das crianças passou a se constituir também em uma marca do sucesso pessoal dos responsáveis, ou seja, passou a atestar o valor desses últimos como pai e como mãe. Os familiares apostam, portanto, na escolarização de seus filhos. Assim, as famílias mobilizam um conjunto de estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso no sistema escolar (NOGUEIRA, 2005). Segundo Lacerda (2006) o valor da família passa a ser considerado em função do capital escolar detido pelo conjunto de seus membros. Sobre a família em uma perspectiva intergeracional, é importante ressaltar que:

Tratar de família e escola em uma perspectiva intergeracional significa tratar da transmissão de *status* social, portanto, significa essencialmente tratar de uma luta pela definição do lugar que será ocupado pelas futuras gerações na escala ocupacional, cuja definição, nas sociedades modernas, depende, em grande parte, das certificações escolares (TOMIZAKI, 2013, p. 85).

É nessa direção que se pode entender o papel familiar ativo face à escolaridade e à implementação de estratégias diversas visando o êxito escolar dos filhos. Mas, vale ressaltar como contribui Lacerda (2006) que tais investimentos e estratégias e o tipo de ajuda escolar que os familiares podem dar a seus filhos se relaciona com o lugar ocupado pelas gerações no espaço social, aos recursos dos quais elas dispõem e à história de cada geração.

¹³ Grifos da autora.

2.1.2 Mudanças nas instituições de ensino

As mudanças nas instituições de ensino, serão discutidas neste subtópico, tomando por base as contribuições de Nogueira (1998) como: as legislações de extensão da escolaridade obrigatória, as políticas de democratização do acesso ao ensino, a complexificação das redes escolares e a diversificação dos perfis dos alunos nos estabelecimentos de ensino, as mudanças internas nos currículos, nos princípios e nos métodos pedagógicos, e por fim, o estímulo do governo em políticas públicas de incentivo a relação da escola com a família.

A extensão da escolaridade obrigatória e a democratização do acesso ao ensino contribuíram para as mudanças que afetaram diretamente a família. O próprio desenvolvimento industrial, a expansão do capitalismo, a partir do século XIX e o acelerado processo dos avanços tecnológicos, encarregam-se de uma mudança no cenário econômico e educacional, o qual surge a necessidade de formar sujeitos e mão-de-obra qualificados, como afirma Oliveira (2002). Nas mãos do Estado, a escola assume paulatinamente o compromisso com a educação, amplia cada vez mais seus poderes e seu âmbito de atuação através de projetos que garantam, “democraticamente”, ensino para todos (OLIVEIRA, 2002, p. 30).

No Brasil, como salienta Oliveira (2002) o processo de democratização do ensino, se deu nos anos de 1930, aparecendo pela primeira vez na Constituição de 1934 e apresentava como princípios básicos: a gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental, o direito a educação, a liberdade de ensino e a obrigação do Estado e da Família para com a educação. No entanto, no ano de 1988, pós o período da ditadura, que foi promulgado pela Constituição da República Federativa do Brasil que a educação ganha alguns destaques e encaminhamentos estruturais. Tais destaque e encaminhamentos, assim como as políticas públicas de incentivo a relação família e escola serão discutidos mais a diante.

Como ressalta Nogueira (2005) os métodos pedagógicos tradicionais passam a ser questionados e as pedagogias centradas no aluno. Essas novas perspectivas encaram o aluno como um elemento ativo do processo de ensino-aprendizagem. A partir de então, a escola passa a defender o discurso de que é preciso conhecer a criança e isso se viabiliza através da família. Nogueira (1998) afirma que os constantes diálogos entre os professores e os familiares passam a ser vistos como forma de saber sobre a criança e alcançar os objetivos pedagógicos. A escola passa também a se responsabilizar pelo bem-estar pedagógico e pelo desenvolvimento emocional do educando. Para Nogueira (2005) o coletivo de educadores da escola, professores, orientadores, supervisores e coordenadores buscam hoje ativamente e

detém de forma efetiva as informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar como crises e separações conjugais, doenças e desemprego, por exemplo.

Outro fator a se considerar, sobre as mudanças nas instituições de ensino diz respeito a complexificação das redes escolares:

A complexificação das redes escolares contemporâneas, diferente do passado, a qual existia um número menor de escolas e com uma composição homogênea. Atualmente, os pais se veem levados – em maior grau conforme a classe social – a escolher entre tipos diferentes de estabelecimentos escolares que variam segundo diversos aspectos: clientela, grau de tradição, infraestrutura, qualidade de ensino, propostas pedagógicas (em particular os chamados “conteudistas” e os chamados “alternativos”), clima disciplinar e outros (NOGUEIRA, 1998, p. 100-101).

Oliveira (2002), chama a atenção também para o surgimento do seguimento das escolas particulares, a partir de então passa a circular dois gêneros da escola: as públicas e as privadas, que delimitarão aos poucos um vasto campo de concorrência.

Além disso, a escola é incentivada por meio de planos governamentais de políticas educacionais que passarão a recomendar o entendimento, a interlocução e a parceria entre os responsáveis e as escolas. Alguns exemplos desses planos são:

O caso norte-americano em 1994, no governo de Bill Clinton (1993-2001) que instituiu a colaboração família-escola como a oitava meta do Plano de Educação Nacional; no governo de Tony Blair (1997-2007) na Inglaterra foi criado, em 1997, um contrato casa-escola, com o objetivo de que os pais se comprometessem a assumir responsabilidade pela disciplina e frequência dos filhos às aulas, assim como, pela realização das atividades de casa e o lançamento em 1998 na França, pelo presidente Jacques Chirac (1995-2002), da campanha nacional pela parceria escola-família, que criou a semana dos pais na escola (NOGUEIRA, 2011, p. 160).

Para Silva (2003) a cooperação entre as famílias e a escola passou a ser preconizada na legislação educacional de vários países:

[...] observando-se certo “consenso legislativo” em torno do assunto, na maior parte do mundo ocidental. Conforme Silva (2003), o desenvolvimento de sistemas de participação formal das famílias nos estabelecimentos de ensino teria se fortalecido especialmente a partir dos anos 1960, quando países como França, Itália e Alemanha estabeleceram, por meio de legislação específica, diversas estruturas para incentivar o envolvimento dos pais com as escolas dos filhos (SILVA, 2003, p. 29).

No Brasil, como salienta Soares e Farias (2018), o esforço do Estado em garantir a participação de familiares na educação pública foi identificado em documentos fundamentais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. Embora esses documentos não

tratam diretamente da relação família-escola, eles remetem à temática, na medida em que se referem à educação como responsabilidade comum do Estado e da família. Segundo esses autores (2018), a CF de 1988, em seu artigo 205 define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). A LDB, no artigo 12, dispõe que as escolas têm a incumbência de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996). No artigo 53 do ECA é definido, em relação às garantias e obrigações da família, que: “é direito dos familiares ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1990). Para Resende e Silva (2016), referindo-se a essas normativas, que, embora não trate diretamente da relação família-escola, os textos de alguma forma remetem a essa temática, na medida em que apontam a educação como responsabilidade comum do Estado e da família.

Dentre os mecanismos de incentivo das instâncias governamentais que garantem a presença do aluno na escola, segundo Soares e Farias (2018) encontra-se o Programa Bolsa Família que transfere renda para as famílias tendo como condicionante a frequência escolar dos filhos. No art. 3º da Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004 que cria este Programa, estabelece-se que a concessão do benefício financeiro dependerá de frequência escolar de 85% em estabelecimento de ensino regular (BRASIL, 2004).

De acordo com Resende e Silva (2016) a Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na opinião dos familiares, realizada em 2005 e o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE), lançado 2008, efetivados pelo Ministério da Educação (MEC), o Programa Escola da Família, desenvolvido desde 2003 pelo governo estadual de São Paulo e o Projeto Família-Escola, implementado desde 2005 pela Prefeitura de Belo Horizonte, também são exemplos de políticas que objetivam estimular as interações entre as famílias e as escolas. No cenário atual da pandemia de COVID-19, o Regime Especial de Atividades não Presenciais (REANP), regido no estado de Minas Gerais, apresenta algumas orientações e direcionamento aos familiares e/ou responsáveis para a execução das atividades escolares, desse modo, a relação da família com a escola torna-se ainda mais estreita com os familiares gerenciando a rotina escolar dos seus filhos.

De acordo com Nogueira:

A razão principal das ações estatais associa-se a uma estratégia de promoção do sucesso escolar, uma vez que inúmeras pesquisas vêm demonstrando a influência positiva, sobre o desempenho acadêmico, do envolvimento parental na escolaridade

dos filhos, o que contribuiria, a termo, para a redução das taxas de evasão e da repetência (NOGUEIRA, 2005, p. 157).

Para Nogueira (2005) na perspectiva da sociedade civil, encontra-se bastante difundidos a ideologia de colaboração e um discurso que prega a importância e a necessidade da parceria entre a família e a escola e destaca o crescente número de estabelecimentos de ensino nacionais e internacionais que implementa iniciativas que abrem aos familiares a possibilidade de intervir, em certa medida, nas decisões e no funcionamento das escolas, por meio, por exemplo, de conselhos, de comissões e de reuniões em conjunto e, portanto, a aproximação entre essas duas instâncias levou à presença dos familiares ao recinto escolar, de modo nunca antes conhecido.

Nogueira (2005) destaca ainda que os momentos de interação entre as famílias e as escolas ampliaram para além da tradicional participação das famílias nas associações de pais e mestres e da presença de familiares em reuniões oficiais com professores. Hoje há palestras, cursos, jornadas, festas da família dentre outros eventos que fazem com que os contatos formais e informais entre as famílias e a instituição escolar se multipliquem e se diversifiquem o que está relacionado à pertença social das famílias.

2.2 As pesquisas brasileiras sobre a relação famílias de camadas populares e escola

As trajetórias escolares de sujeitos de camada popular já são objetos de estudos da literatura especializada no Brasil desde os anos 1990, com os trabalhos de Portes (1993), tendo como outros exemplos sua produção (2000; 2001), Viana (1998; 2005) e Lacerda (2006). Apesar de os estudos dos autores supracitados centram-se em percursos de estudantes pobres no ingresso do ensino superior, foi escolhido utilizar a contribuição dos mesmos para esta fundamentação teórica, pois, além de serem referência na temática de pesquisa e nos estudos que englobam as famílias de camadas populares, esses trabalhos têm contribuído, para a compreensão das desigualdades de escolarização, assim como, para o entendimento do conjunto de práticas familiares e de socialização e de escolha de estabelecimento, que auxiliam na constituição de disposições favoráveis à longevidade no estudo dos filhos das camadas populares.

Os estudos realizados por Portes (1993; 2000; 2001) sobre o ingresso e permanência no ensino superior, podem ser considerados pioneiros no Brasil. O próprio autor expõe que o estudante pobre não se constituía, ao longo dos tempos, como objeto privilegiado de pesquisa.

Em sua tese sobre as trajetórias escolares e as vivências universitárias de um grupo de seis estudantes pobres que tiveram acesso a cursos altamente seletivos da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Portes discute o trabalho escolar efetuado pelas famílias pertencentes aos meios populares em prol da escolarização dos filhos. Á vista disso, Portes (2000) explicita o que entende por trabalho escolar:

Trabalho escolar são todas as ações empreendidas pelas famílias no sentido de assegurar a entrada e a permanência do filho no interior do sistema escolar, de modo a influenciar a trajetória escolar do mesmo, possibilitando a ele alcançar os níveis mais altos de escolaridade, como por exemplo, ter acesso ao curso superior (PORTES, 2000, p. 63).

De acordo com Portes (2000) o trabalho escolar da família, foi imprescindível para o estudante ter trilhado a trajetória escolar, e social, que percorreu e, ainda, para se manter na posição ocupada no interior da universidade. Portes (2000) salienta que o trabalho escolar se dá em um tempo próprio de cada família, muitas vezes marcado por um cenário de instabilidade, insegurança e angústia que reflete as condições materiais de existência e as constituições históricas das famílias populares, que quase sempre desconhecem a estrutura do sistema escolar, sendo desprovidas, de capital escolar e material e realizando um esforço enorme para que a escolarização dos filhos aconteça.

Ainda assim, apesar de ressaltar a dificuldade enfrentada no trabalho escolar realizado pelas famílias populares, Portes (2001, p. 65) detectou um “conjunto de circunstâncias atuantes”, que podem variar de família para família, mas que guardam relação entre si, sobre tais circunstâncias o autor afirma:

Essas circunstâncias atuantes caracterizam-se por um planejamento precário, por um horizonte temporal bastante curto, diante da frágil situação material da família que se desestabiliza frequentemente frente as exigências escolares. Elas atuam no decorrer da trajetória, diante das necessidades e questionamentos cotidianos a serem enfrentados pela família (PORTES, 2000, p.65).

Dessa forma, segundo Portes (2000) as circunstâncias atuantes geram nas famílias um *modus operandi*. O autor destaca alguns exemplos de atitudes, tomadas de forma conscientes ou não, mas que contribuem nas trajetórias dos filhos. A existência de uma ordem moral doméstica, integra o trabalho escolar das famílias populares. Trata-se de um esforço que não tem como alvo específico o sucesso escolar e, sim, uma educação mais abrangente, uma educação para a vida. A atenção para com o trabalho escolar do filho, assim como a disponibilidade em escuta-lo, ouvi-lo e o apoia-lo, é uma ação cotidiana, realizada em grande

maioria pelas mães, mas que não se trata de uma ação que visa, necessariamente, um futuro universitário, mas integra as ações diárias de afeto, acompanhamento e vigilância. Outra ação destacada por Portes (2000) é a presença do outro na vida do estudante, a eterna aproximação dos professores e a existência de um grupo de apoio construído no interior dos estabelecimentos escolar, pois as famílias valorizam a ajuda de outros que conhecem a estrutura e o funcionamento do sistema escolar. E por fim, a busca da ajuda material, pois, as condições materiais básicas das famílias são um fator que interfere diariamente em suas ações, já que as mesmas não conseguem prever, nem controlar a realidade material, apenas conseguem ir fazendo adaptações possíveis para que o filho continue os estudos.

Em suma, os estudos desenvolvidos por Portes (1993; 2000; 2001) acabaram por lançar luz as ações das famílias de camadas populares, desmistificando o discurso da omissão parental dessas as famílias em relação ao trabalho escolar. Para Portes (2000) há uma armadilha na forma de analisar o trabalho da família de camada popular através de regularidades típicas observadas em frações de classes médias, pois, os estudos evidenciaram que, apesar de cada família ter o seu modo de agir, suas ações não são omissas, tampouco desinteressadas, apenas vão ao encontro com o capital escolar, cultural e econômico das famílias.

A pesquisa realizada por Viana (1998) buscou entender como se tornou possível a escolarização prolongada de sete estudantes, sendo cinco de graduação e dois de pós-graduação das instituições Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e UFMG, cuja a probabilidade de chegar à universidade era estatisticamente reduzida. Em síntese, a autora investigou como se deu o processo de constituição das disposições favoráveis à longevidade escolar de estudantes de camadas populares, com escolaridades excepcionais para o meio social de pertencimento, tendo como objeto de estudo três dimensões básicas: a família, o filho-aluno e a escola.

Admitindo, como ponto de partida, que as famílias populares participam da construção do sucesso escolar dos filhos, de modo diferenciado, ainda que nem sempre facilmente visível e nem sempre voltado e explicitado para tal fim, Viana (1998) baseou-se em trabalhos, frutos de pesquisas empíricas francesas para responder às suas questões.

Utilizando, principalmente, das contribuições de Jean-Paul Laurens (1992), Zaihia Zéroulou (1988), Bernad Lahire (1994,1995), Jean-Pierre Terrail (1990) e Jean-Yves Rochex (1995), a autora teceu seu referencial teórico compreendendo que a família participa de forma indispensável para o sucesso e a longevidade escolar em meios populares, constatando a interdependência dessas duas instancias: família-escola. Viana (1998) explicita cinco

princípios gerais estruturantes da análise: (i) os sentidos atribuídos à escola pela família e pelo aluno-filho e os processos subjetivos de ruptura e descontinuidade, de continuidade e de ambivalências oriundos das relações intergeracionais; (ii) disposições e condutas temporais; (iii) os processos familiares de mobilização escolar; (iv) grupos de referência para o aluno-filho exteriores ao núcleo familiar; oportunidades daí decorrentes, e por fim, (v) os modelos socializadores familiares: tipos de presença educativa das famílias.

No que se refere aos sentidos atribuídos à escola pela família e pelo aluno-filho e aos processos subjetivos de ruptura e descontinuidade, de continuidade e de ambivalências oriundos das relações intergeracionais, Viana (1998) pressupõe que a ambivalência nas relações intergeracionais e intersubjetivas pode ser um traço presente nas situações de longevidade escolar nas camadas populares.

Em relação às disposições e condutas temporais, é considerado um dos traços explicativos da longevidade escolar nas camadas populares, ou seja, a extensão do horizonte temporal de futuro, na construção de planos de vida é uma disposição dominante de conquista em relação ao futuro. De forma geral, a autora destaca que a junção de traços, pessoais e familiares, que dizem respeito a uma relação com o tempo, articula-se aos diferentes momentos da história familiar e é mobilizadora de energias subjetivas para o empreendimento escolar, mesmo em condições materiais e culturais de vida adversas.

A autora entendendo por “investimento escolar familiar” um conjunto de práticas e atitudes voltadas intencionalmente para o rendimento escolar, completa:

Essas práticas e atitudes constituem-se, tanto de intervenções práticas (controle sistemático das atividades escolares, escolha dos estabelecimentos de ensino e das carreiras escolares, encaminhamento de atividades de reforço e paraescolares, comparecimento às reuniões pedagógicas e conselhos de classe, etc), quanto de sustentação moral e afetiva (diálogos sobre a escola, apoio nos momentos mais difíceis). Enfim, o que está subjacente a uma tal conceituação é o fato da escola se configurar como prioridade familiar no cotidiano. A ideia central é a da intervenção, da elaboração de projetos, de acompanhamento da escolaridade dos filhos. O que supõe também intencionalidade, ainda que em diferentes graus (VIANA, 1998, p. 66).

Posto isso, Viana (1998) aborda a socialização familiar em meios populares como favorecedores de sucesso escolar, para o protagonismo do próprio filho. Quanto aos grupos de referência exteriores ao núcleo familiar que possibilitam oportunidades para o “sucesso escolar”, a autora (1998) realça que grupos e pessoas exteriores ao núcleo familiar podem exercer significativa influência no processo de escolarização dos sujeitos investigados. Para isso, a mesma explica:

Para o caso do fenômeno que estamos estudando, pressupomos que esse tipo de inserção plural possa representar uma importante oportunidade para os jovens das camadas populares de romperem com os seus universos sociais e culturais que, muitas vezes, lhes dificultam os caminhos da escola. Quando a família não proporciona muitas referências facilitadoras para se trilhar com sucesso esses caminhos, os elementos socializadores que vêm de outros grupos podem representar efetivamente uma oportunidade, no sentido mesmo que lhe confere o Dicionário Aurélio de “qualidade de oportuno, de circunstância favorável”. Nesse sentido, os dados obtidos em nossas entrevistas têm mostrado também que, quando essas oportunidades aparecem, elas são, na maioria das vezes, muito bem aproveitadas (VIANA, 1998. p. 74).

Ao discorrer sobre os modelos socializadores familiares e os tipos de presença educativa das famílias, Viana (1998) destaca o nível de rigidez ou de flexibilidade dos familiares que podem relacionar-se com o rendimento escolar dos filhos. A autora identificou normas familiares relativas a horários de estudo, frequência às aulas, resultados escolares, permissão para brincar e conviver com colegas e vizinhos de rua e do bairro, no decorrer da infância. No entanto, a presença educativa das famílias pode também se manifestar de uma forma mais difusa, menos voltada para o “objetivamente escolar” e menos imediatamente visível; mais enraizada nos processos socializadores familiares (VIANA, 1998, p. 79). A autora (1998) levanta três hipóteses:

A primeira é a hipótese de que a educação escolar estabelece parâmetros para o sucesso, em termos de valores, disposições, comportamentos. Muitas vezes essas exigências são contraditórias e concorrentes com os parâmetros fornecidos pela educação familiar, principalmente com aqueles das famílias das camadas populares. Em segundo lugar, temos a hipótese de que “referências de base”, aprendidas no contexto de determinado modo de socialização familiar, são elementos configurativos de peso na produção do sucesso ou do fracasso escolar dos filhos. E, por último, a de que os sujeitos das camadas populares que conseguem chegar à Universidade teriam algum tipo de sustentação, que está para ser identificado na investigação dos casos singulares, que viria de sua socialização familiar (VIANA, 1998, p. 82).

Viana (1998; 2005) afirma que a principal hipótese de sua tese é que no interior dos processos de socialização familiar nos meios populares podem ser vislumbradas pistas para identificação de formas específicas de presença das famílias na escolarização dos filhos, presença que não significa, necessariamente, mobilização escolar *stricto sensu*. (VIANA, 2005, p. 121)

Os estudos sociológicos produzidos no Brasil por Portes (1993; 2001) e Viana (1998; 2005) foram literaturas que contribuíram para a pesquisa realizada por Lacerda (2006). Em sua tese a autora busca compreender o sucesso escolar pouco provável de estudantes detentores de fraco capital cultural e escolar. O que difere sua pesquisa das já produzidas com

tal objeto de estudo é o intuito de potencializar a improbabilidade dos percursos escolares de estudantes que ingressam no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), visto que é uma instituição de elevado prestígio, reputação e notoriedade, cujos os cursos são altamente seletivos, sendo uma instituição em que as minorias estatísticas se tornam mais improváveis (LACERDA, 2006). Para isso é analisado as histórias escolares e familiares de seis engenheiros egressos no ITA.

Para estudar o sucesso escolar dos iteanos que possuem fraco capital cultural e escolar, faz-se necessário expor as definições de Lacerda (2006) sobre tais temas. A noção de capital cultural, é entendida de forma relacional, por capital fraco, destacando a distância entre o capital cultural possuído pelas famílias analisadas e o capital dominante. Já o capital escolar, é entendido de acordo com a definição de Pierre Bourdieu (1992). Outra definição importante é a da tradição disposicionalista, a autora embasando-se na literatura que se inscreve na tradição disposicionalista da ação, considera os processos de socialização vividos que constituem as disposições a pensar, sentir e agir, ou seja, o *habitus* dos sujeitos investigados, para compreender como eles chegaram ao ITA:

A partir do *habitus* individual constituído, produto incorporado dos processos de socialização aos quais se submeteram e foram submetidos, especialmente na família e na escola, conforme as propriedades ligadas à posição social (atual ou potencial) e as situações sociais vivenciadas, envolveram-se no jogo escolar pelo qual tinham interesse, o que requereu que os iteanos assumissem uma atitude reflexiva sobre o sentido desse jogo, fizessem ajustamentos e escolhas, tomassem posições e agissem estrategicamente, de acordo com as disposições constitutivas dos seus *habitus* individuais (LACERDA, 2006, p. 28).

Lacerda (2006) na revisão de literatura sobre percursos escolares atípicos destaca alguns elementos explicativos e os divide em três grupos. O primeiro se constitui daqueles trabalhos que enfatizam a mobilização familiar e individual na constituição de trajetórias escolares pouco prováveis, utilizando das contribuições de Écio Portes (1993), Jean Pierre Terrail (1990) e Michele Ferrand *et al.* (1999). No segundo grupo, valendo-se dos estudos de Jailson Souza Silva (1999) e Cecília Mariz *et al.* (2003) estão incluídos aqueles estudos que atribuem importância às relações sociais, as quais colaboram na constituição de um novo *habitus* mais favorável à escolarização longa que o *habitus* familiar. Por fim, o terceiro grupo se ocupa de trabalhos que destacam a presença das famílias no processo de escolarização dos filhos, seja por meio da transmissão aos filhos do valor da escola e da necessidade dos estudos, como é o caso do trabalho de Maria José Viana (1998), seja por intermédio da realização de um trabalho escolar pelas famílias (PORTES, 2001).

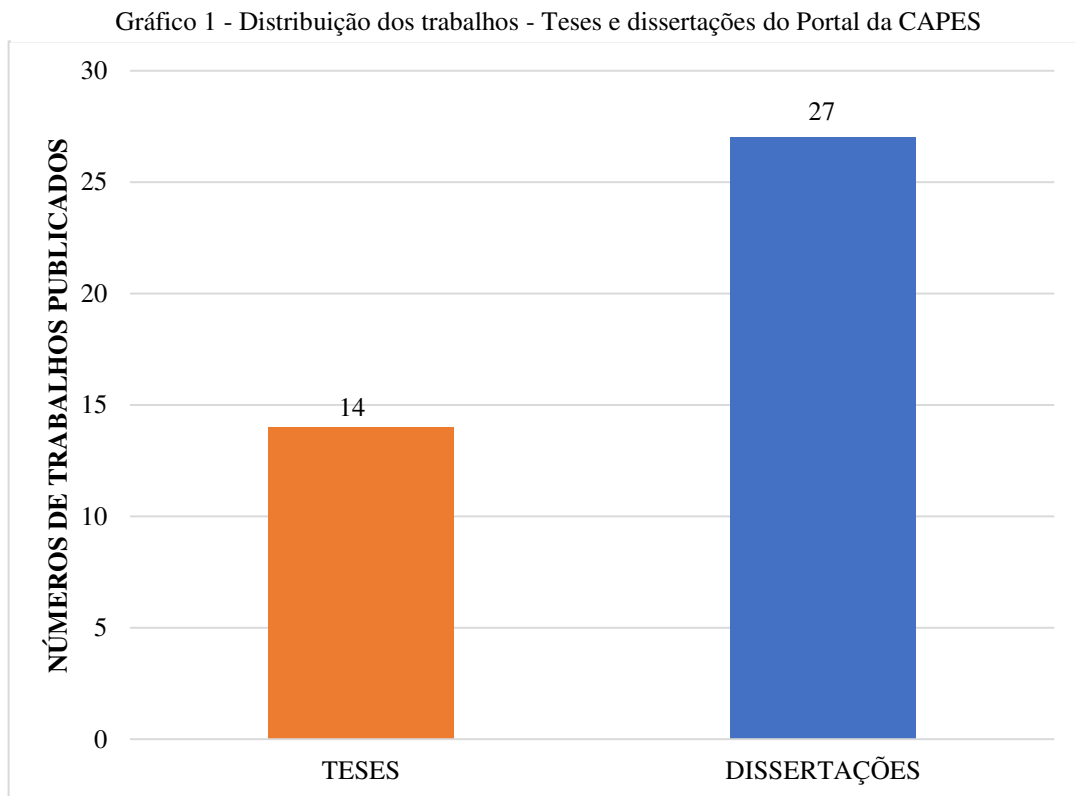
O ingresso em instituições de ensino superior de alta qualidade, segundo Lacerda (2006), de modo geral é mais provável a aqueles que são favorecidos material e culturalmente. Os iteanos analisados na pesquisa construíram destinos escolares de exceção, o que significou um distanciamento social e cultural das origens. Os dados também evidenciam que as trajetórias pouco prováveis desses iteanos são produtos de duas gerações, pois as famílias e os filhos se mobilizaram para a constituição desses percursos escolares de excelência, ou seja, os sentidos que esses sujeitos atribuem às suas experiências escolares não poderiam ser pensados independentemente das histórias escolares de suas famílias (LACERDA, 2006, p. 360). O que fica fortemente expresso nos dados empíricos, conforme a autora, é a valorização do processo de escolarização por parte dos estudantes e dos familiares e o reconhecimento do valor escolar, desde o início do processo de escolarização.

Em suma, os trabalhos supracitados, que investigam as famílias de camadas populares, ajudam-nos a entender o campo de pesquisa, evidenciando os caminhos que já foram trilhados até aqui.

2.2.1 A situação atual das pesquisas sobre trajetórias escolares em camadas populares no Brasil

Nessa seção foi feito um levantamento exploratório atualizado de como está a produção na área, visto que o estudo mais recente apresentado, na seção anterior, é de 2006. Entretanto, é imprescindível salientar que tal levantamento não é um estado do conhecimento, é apenas uma sucinta explanação dos trabalhos atuais. Foi considerado o tempo de cinco anos (2016-2021) para o levantamento dos dados. Este intervalo de tempo se justifica pela importância de observar os esforços recentes dos pesquisadores em refletir sobre o tema. Com isso, buscou-se fazer uma breve incursão sobre o tema no Catalogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizou-se esta base de dados, pois é na plataforma CAPES que se encontram os trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação brasileiros. Para realizar este levantamento foi utilizado o descritor “família camada popular”, haja vista que essa palavra engloba o interesse e objeto de estudo. Para refinar os resultados, na grande área de conhecimento foi selecionado a área de Ciências Humanas, na área de conhecimento, concentração, avaliação e programa de pós-graduação, foi selecionado a opção Educação. Dessa forma, chegou-se ao resultado de 791 trabalhos publicados, entre teses e dissertações, sendo 536 dissertações e 255 teses. Nesse

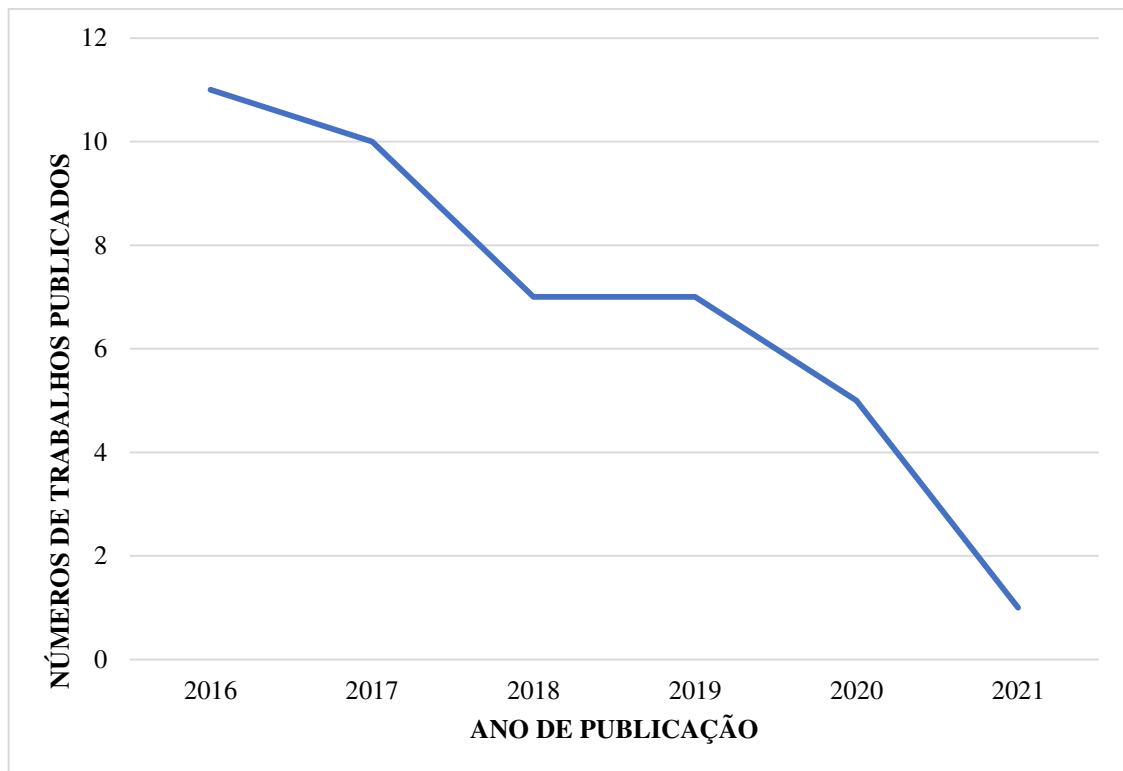
sentido, estando estabelecido o banco de dados, o período e o descritor, começou a seleção dos trabalhos que efetivamente estavam ligados ao tema. Posteriormente, foi feita a leitura do título, do resumo e das palavras-chave das publicações encontradas. Após essa seleção, chegou-se ao total de 41 trabalhos, sendo 27 dissertações e 14 teses, como mostra o gráfico 1, apresentado a seguir:



Fonte: Elaboração da autora a partir do Catalogo de Teses e Dissertações da CAPES.

O ano que apresenta maior número de publicações é 2016, ano este que soma um total de 11 trabalhos publicados, seguido pelo ano de 2017, que possui 10 trabalhos publicados. O ano de 2018 e o ano de 2019, empatam entre si ao produzirem sete trabalhos em cada um. Já em relação ao ano de 2020, foram publicados cinco trabalhos. O ano de 2021 possui um trabalho de dissertação publicado. Deste modo, para uma melhor compreensão, tais informações estão ilustradas no Gráfico 2, apresentado a seguir:

Gráfico 2 – Distribuição dos trabalhos por anos de publicação do Portal da CAPES



Fonte: Elaboração da autora a partir do Catalogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Posto isso, é possível concluir com este levantamento que o estudo das trajetórias escolares das camadas populares continua, desde os trabalhos desenvolvidos por Portes (1993) como objeto de interesse dos sociólogos da educação. Hoje o campo se encontra consolidado, com produções e literaturas nacionais, que abrangem a temática das famílias de camadas populares desde a creche ao ingresso e permanência no ensino superior, a exemplo disso, destaco os trabalhos de: Aline Juliana de Souza Pereira (2016), Patrícia Claudia da Costa (2017), Ana Paula Silva (2017), William Correia de Melo (2018), Diogo Rodrigo Pereira (2018) e Miriam Ferreira de Abreu da Silva (2018).

Na continuidade do texto, apresenta-se um breve arrazoado dos trabalhos selecionados neste levantamento exploratório, para uma contextualização holística das correlações apresentadas. Cabe ressaltar que, todos os trabalhos estão devidamente referenciados, possibilitando, caso haja interesse do interlocutor, de pesquisar e ler em profundidade. As sínteses aqui apresentadas foram construídas a partir dos dados dispostos nos resumos dos trabalhos e quando necessário, na leitura das seções de introdução, metodologia e considerações finais. Endossa-se ainda, como um reforço, que as investigações em nível de mestrado e de doutorado são pertencentes ao campo educacional.

A dissertação de Aline Pereira, intitulada: “Três famílias de camadas populares e a escolarização dos filhos: entre estabelecimentos de ensino públicos e privados”, analisou os investimentos familiares na educação realizados por famílias de camadas populares que, em razão de um aumento de renda, puderam transferir seus filhos e irmãos para estabelecimentos de ensino privados. Assim, a partir dos dados produzidos no contato com as três famílias participantes da pesquisa, utilizando o aparato da técnica da entrevista e das lentes da teoria bourdesiana, a autora pode compreender as relações de investimento em torno do capital escolar, das escolhas pelas instituições de ensino, da influência dos espaços universitários e de aplicação na cidade de Viçosa, *locus* da pesquisa, e das ações socializadoras em prol da escolarização.

Já o trabalho doutoral de Patrícia Costa, intitulado: “ Das escol(h)as possíveis à carreira do Magistério Superior Federal: condicionantes sociais das trajetórias de docentes oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar”, enfocou no contexto da ampliação do ensino superior público, na trajetória de docentes universitários advindos de camadas populares, que adentram nas universidades no período de expansão, refletindo sobre os condicionantes sociais que embasaram os caminhos trilhados nas trajetórias acadêmica e profissional, contrariando a falta de condições materiais e de longevidade de tempo de estudo de suas famílias. Nesse sentido, partindo dos pressupostos teórico-metodológicos postulados por Pierre Bourdieu, a autora pode concluir que os condicionantes sociais não são determinísticos quanto ao ingresso, permanência e trabalho dos sujeitos. Entretanto, tais fatores são constitutivos das percepções e ações que orientaram as trajetórias educativas, não podendo ser negadas, haja vista que também contribuem para o entendimento dos limites e das potencialidades da expansão do ensino superior público e das correlações com a permanência nas instituições e carreiras profissionais.

O trabalho de mestrado de William Melo, com o título “Trajetórias escolares no município do Rio de Janeiro: estratégias familiares de escolarização”, subsidiado no campo da sociologia da educação enfocando as relações entre família-escola, aborda trajetórias escolares de estudantes da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro, a partir das ações mobilizadas pelos grupos familiares em prol da escolarização e da escola da rede municipal para o ingresso na vida escolar de seus filhos. A pesquisa que se configurou na continuidade de estudos anteriores sobre as práticas familiares no sistema municipal de ensino, evidenciou que em meio a um contexto de desigualdades variadas, as famílias mobilizam distintas percepções de avaliação dos estabelecimentos escolares, julgando os que consideram mais

adequados para os seus filhos e mobilizando estratégias diversas para o sucesso escolar no segmento do ensino fundamental, bem como no ingresso para o ensino médio.

A dissertação de Rodrigo Pereira, nomeada “Trajetórias escolares, condições de ingresso, permanência e conclusão dos egressos da educação de jovens e adultos na educação superior”, enfocou no estudo de trajetórias de estudantes advindos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que ingressaram no ensino superior. Conjugando as perspectivas da sociologia da educação e da filosofia do materialismo histórico-dialético, o pesquisador pode, com a colaboração dos coordenadores dos cursos de graduação, correlacionar as estratégias utilizadas por esses alunos para a permanência no ensino superior, bem como problemas socioeconômicos e de natureza de defasagem educativa que eles enfrentam nos cursos de graduação. A pesquisa também evidenciou lacunas de produção acadêmica acerca desse público nos espaços universitários, bem como de políticas públicas nas universidades e na EJA para poder proporcionar melhores condições de aprendizagem e permanência desses sujeitos nos sistemas educativos.

A tese de Miriam da Silva, intitulada “Estratégias familiares e escolares de acesso e permanência dos filhos/estudantes no colégio militar de Campo Grande”, objetivou analisar as trajetórias familiares e escolares em prol da permanência de estudantes dos segmentos do ensino fundamental e médio em um colégio público militar considerado de alto prestígio. Assim, utilizando do aparato teórico-metodológico da teoria bourdesiana, a autora observou as estratégias familiares e a suas relações com o estabelecimento de ensino em prol do ingresso, da permanência e da expectativa de sucesso acadêmico, em relação a reputada fama da instituição nas avaliações e exames vestibulares e de larga escala. A pesquisadora também considerou distinções entre as famílias civis e militares ingressantes no colégio e os jogos sociais e de capitais envoltos na construção elitista e de prestígio do estabelecimento.

A dissertação de Ana Paula da Silva, denominada: “Tecnologias digitais como alternativa complementar à comunicação entre a família e a escola: um estudo na educação infantil”, observou as potencialidades do uso de tecnologias digitais para a comunicação e acompanhamento do desenvolvimento de alunos da educação infantil. A pesquisa que enfocou a escuta de professoras e coordenadoras do segmento, considerando para além dos usos dos recursos digitais, as relações empreendidas com a família. Nesse sentido, foram observados como as tecnologias são utilizadas, sugerindo uma normatização de formas e condutas para o aproveitamento desses recursos, bem como indaga, a proposição para futuras

pesquisas, sobre como a formação dos professores contempla ou não o uso de tecnologias e as demandas do presente.

Após a apresentação sucinta das pesquisas selecionadas, algumas considerações podem ser realizadas. Em um primeiro plano, as investigações dialogam com o campo da sociologia da educação, das relações família-escola e do uso de tecnologias digitais de comunicação, que são aspectos compartilhados com a presente dissertação. Outro elemento que pode ser evidenciado é que, em termos teórico-metodológicos, o uso de instrumentos de investigação, tais como entrevistas e questionários, a abordagem qualitativa, e os panoramas que se sustentam na teoria bourdesiana e em autores que pesquisam as questões relacionadas aos recursos digitais de comunicação, são outros pontos de toque com o presente trabalho.

Entretanto, cumpre ressaltar que os trabalhos selecionados apresentam pontos de distanciamento com a presente pesquisa, já que não se inseriram no contexto pandêmico, com sujeitos que compõem os segmentos seriais abordados, bem como com o uso das tecnologias para comunicação entre os atores sociais que a presente dissertação enfoca. Apesar das distinções, esses pontos de distanciamento se aproximam na configuração de se compreender que a pesquisa de mestrado aqui desenvolvida, pretende trazer à ribalta as lacunas presentes nas investigações citadas, podendo até responde-las ou apontar modelos indíciosos que contribuem para pensar as relações família-escola mediadas pelas tecnologias digitais, além de considerar o contexto idiossincrático imposto pela pandemia.

Portanto, tais lacunas presentes nas pesquisas selecionadas, não podem também ser cobradas, em razão dos objetivos, dos limites e dos contextos em que as hipóteses e questões mobilizadoras foram gestadas. Porém, sem desconsiderar essas questões, a mirada panorâmica apresentada neste levantamento exploratório, não deixa de evidenciar que a abordagem e pretensões vislumbradas na presente pesquisa, são originais, visando contribuir em alguma medida com a fortuna crítica do campo do conhecimento, além de ser orientada e sintonizada com as demandas do presente trágico da pandemia, embora carregado de uma esperança ativa em prol da mitigação das desigualdades.

O estado do conhecimento realizado por Nogueira (2015), intitulado: Teses e Dissertações sobre a relação família e escola no Brasil (1997-2011): um estado do conhecimento, abriu caminhos para o entendimento da produção nacional com relação das famílias com a escola, sendo o primeiro estado do conhecimento realizado neste campo. Nogueira (2015) utilizando o banco de teses e dissertações da CAPES defendidas no período de 1997 a 2011 nos Programas de Pós-Graduação brasileiros e os seguintes descritores: escola

família; escolar familiar; prática educativa familiar. Este trabalho foi realizado com o objetivo de identificar as principais tendências e lacunas e os resultados convergentes e divergentes da produção científica brasileira que se dedicou ao estudo da relação família-escola.

Nogueira (2015) chegou a um total de 88 trabalhos na área da Sociologia da Educação, dos quais 73 eram dissertações e 15 teses. Considerando os subtemas que orientam esse campo, identificou cinco objetos de pesquisa: (i) Influência; (ii) Estratégias; (iii) Concepções; (iv) Interações e (v) Políticas públicas e/ou institucionais. O primeiro objeto de pesquisa listado – Influência – se refere à influência da família e da escola na trajetória/desempenho escolar e o subgrupo sucesso escolar improvável, agrupou 36 trabalhos, o maior número encontrado, que representam 41% do total pesquisado. A maior parte desses trabalhos, segundo Nogueira (2015) tiveram como foco as camadas populares. No segundo objeto de pesquisa – Estratégias – que se referem às estratégias/práticas educativas; internacionalização; migrações; dever de casa; pais-professores e o subgrupo escolha do estabelecimento de ensino encontra-se o segundo agrupamento mais numeroso com 23 trabalhos, 26% do total. Nesse agrupamento se encontram trabalhos que têm foco nas camadas médias. No terceiro objeto de pesquisa – Concepções – cujos trabalhos tratam dos modos de socialização familiar e escolarização dos filhos; significados atribuídos à escolarização; representações; expectativas e ambições a autora agregou 11 trabalhos, 12,5% do total. No quarto objeto de pesquisa – Interações – que se referem à participação/contatos/aproximação/parceria escola-família também foram classificados 11 trabalhos, o que representa 12,5% do total. No quinto objeto de pesquisa – Políticas públicas e/ou ações institucionais – que se refere aos efeitos nas famílias foram identificados sete trabalhos, 8% do total.

Nas considerações finais Nogueira (2015, p. 19) destaca que a produção científica sobre a relação família-escola no contexto brasileiro mostra certas tendências, dentre elas “a predominância das abordagens qualitativas (e de estudos em pequena escala) e do foco no ensino fundamental, na escola pública e nas famílias de meios populares”. A autora destaca também que as referências teóricas mais utilizadas foram Pierre Bourdieu e Bernard Lahire e afirma que o “reduzido distanciamento da literatura sociológica na qual se baseia, [...] traz o risco de, ao invés de elucidar a realidade social, moldá-la de acordo com matrizes teóricas previamente elaboradas”.

Para a autora (2015) o aspecto mais importante, expresso nesses trabalhos, é a ocorrência da intensificação dos laços entre a família e a escola, com a escola reconhecendo cada vez mais a família como um parceiro importante no processo de escolarização das

crianças, e as famílias, cada vez mais, dispostas a compartilhar com o estabelecimento escolar o trabalho de escolarização de seus filhos.

2.3 As práticas educativas e socializadoras empreendidas pelas famílias

O papel ativo das famílias de camadas populares face à escolaridade e à implementação de estratégias diversas visando o êxito escolar dos filhos será abordado nessa seção. Serão discutidas as práticas de acompanhamento da escolarização dos filhos pelas famílias, mais especificamente, as formas de interação entre os grupos familiares e a escola, para posteriormente, abordar sobre o uso do aplicativo *WhatsApp* como forma de interação entre as famílias e a escola.

Para Nogueira (2005) a aproximação entre a família e a escola levou à presença dos mesmos no recinto escolar, de modo nunca antes conhecido. No cotidiano, os canais de comunicação parecem se ampliar para além da tradicional participação nas associações de pais e mestres e da presença em reuniões oficiais com professores. Hoje há palestras, cursos, jornadas, festas da família, a agenda escolar do aluno, os bilhetes, os contatos telefônicos, as conversas na entrada e na saída das aulas, por exemplo, que fazem com que os contatos formais e informais entre as duas instâncias se multipliquem e se diversifiquem.

Toda participação, interação e estratégias familiares frente ao ambiente escolar, ocorrem com um objetivo: o sucesso escolar da prole. Nesse sentido, a atenção dos familiares se volta a este objetivo, como aponta Coridian (2003), no sentido de que tudo o que parece suscetível de maximizar as chances de os filhos obterem melhores resultados na escola, não podia senão, reter a atenção dos responsáveis.

Coridian (2003) salienta que independentemente do meio social, os familiares atuais envolvem-se muito mais no monitoramento e no acompanhamento da escolaridade de seus filhos. Embora o envolvimento e a intensidade variem segundo o meio sociocultural e a dinâmica do funcionamento escolar, o autor ressalta que o monitoramento do estudo escolar dos filhos tende a tornar-se uma norma implícita para os responsáveis de alunos. É nesse contexto de uma participação crescente no monitoramento e no acompanhamento da escolaridade dos filhos que Glasman, (2001) ressalta que a jornada paraescolar se expandiu, sendo que, em contrapartida, o acompanhamento escolar dos filhos de meios desfavorecidos também cresceu muito. No contexto atual, é possível perceber a expansão das ações voltadas ao paraescolar.

Sobre o termo paraescolar, Coridian explica:

O termo ‘paraescolar’ designa todo um conjunto de produtos concebidos para ajudar os alunos em suas aprendizagens escolares, fora da escola. Os livros, *softwares* ou *sites web* paraescolares, portanto, são produtos destinados a apoiar, reforçar, complementar ou aprofundar o estudo pessoal exigido dos alunos (CORIDIAN, 2003, p.947).

Os produtos paraescolares surgiram em meados dos anos de 1970, com o advento dos livros de revisão e de exercícios de apoio, como explica Coridian (2003). Nessa época também surgiu o caderno de férias, para os alunos estudarem nesse período. Em seguida, a expansão do uso da microinformática e da Internet favoreceu o êxito de produtos multimídia e de recursos em linha, também destinados ao acompanhamento dos filhos em seus estudos. Hoje podemos complementar com os jogos educativos, sites, as contas em redes sociais, com conteúdo em vídeos e *post* os produtos paraescolares.

Resende (2012) destaca outro dispositivo pedagógico bastante específico de forte vínculo de acompanhamento escolar e interação entre a família e a escola, o qual é pouco focalizado nas pesquisas, mas que recentemente tem tornado interesse de estudos na Sociologia da Educação: o dever de casa.

Como afirma Resende (2012), o envio de atividades escolares a serem realizadas fora do período de aulas e a utilização do espaço doméstico para esse fim, constitui, em nossa sociedade, uma prática tradicional, já incorporada à cultura escolar. Entretanto Resende (2012) salienta um aspecto importante a respeito da realização dos deveres de casa, as práticas ou estratégias de envolvimento parental diferem entre os meios sociais e os tipos de famílias, encontrando-se profundamente associados ao *background* cultural, ao *ethos* e às lógicas socializadoras de cada grupo familiar. Dessa forma, o dever de casa passa a ser visto e compreendido por Resende (2013) como uma janela para a análise das relações família-escola, pois por meio dele podemos intensificar a comunicação entre essas duas instâncias, assim como, pode ser um fator de impacto no desempenho acadêmico. A respeito disso a autora (2013) chama a atenção para as novas formas de interação com o desenvolvimento das tecnologias digitais e o uso crescente de sites, e-mails, fóruns, chats, como canais de apoio à realização dos deveres e de comunicação entre família e escola em geral.

A necessidade de acompanhamento escolar cotidiano e do auxílio ao dever de casa, mobilizam as famílias ao reforço escolar. Como acentua Carvalho (2013) o reforço escolar funciona como uma terceirização do acompanhamento pela família, ou seja, substitui a ação educativa parental. Assim, Carvalho (2013) destaca que o reforço escolar se situa no contexto dos investimentos familiares no desenvolvimento do *habitus* de estudante e na apropriação do

capital escolar através da aquisição de um serviço que visa suprir os limites familiares e escolares, principalmente quando os estudantes apresentam dificuldades de aproveitamento escolar e/ou falta de disposição e gosto pelos estudos.

Carvalho (2013) afirma que as famílias de todas as camadas sociais investem na educação e sucesso escolar dos filhos e filhas, cuja evidência desse investimento é que o mercado de reforço escolar atende todos os bolsos, com preços mensais variáveis. Dessa maneira, como orienta Carvalho (2013) é possível que esse mercado educativo alternativo, diversificado e em expansão, via oferta de serviços virtuais, consolide um novo espaço educativo, suplementar, de intermediação das relações família-escola, que supere o caráter da educação-sombra ao oferecer mais do que a preparação para os exames escolares.

2.3.1 Interferência dos capitais social, econômico, cultural e escolar nas famílias de camadas populares

Os estudos sobre a relação das famílias de camadas populares com a escola, mostram que esta relação está intimamente ligada à posição que as famílias ocupam na estrutura social, logo, ou seja, dependem dos capitais econômico, cultural e escolar que as mesmas dispõem, conforme já indicado nos estudos desenvolvidos por Portes (2001), Viana (1998; 2005) e Lacerda (2006). Portanto, ao analisar a relação entre essas duas instancias socializadoras, não é possível deixar de considerar as desigualdades sociais e a heterogeneidade da população estudantil, pois, como salienta Silva (2014) a escola é uma instituição não só reprodutora, mas também produtora de discriminação sociocultural.

De acordo com Thin (2011) o capital cultural é certamente um indicador valioso quando se trata de classificar os sujeitos sociais e suas práticas culturais e educativas, mas é preciso compreender as dissonâncias entre as práticas socializadoras familiares e escolares que produzem um mal estar entre as escolas e as famílias de camadas populares. De acordo com Thin (2011, p. 403):

Estudando a socialização familiar, reservaremos o termo de práticas educativas para as práticas socializantes intencionais, explicitamente utilizadas para educar, ou realizando uma transmissão tangível. Distinguiremos essas práticas de tudo aquilo que produz uma socialização insensível ou difusa, como as formas das interações cotidianas, as condições familiares de existência, ou ainda as formas de relações intrafamiliares, mas que não toma a forma de uma ação específica que transforma as trocas entre pais e filhos em comunicação pedagógica.

Thin (2006, p. 212) ainda complementa que:

De um lado, estão os professores, cujas lógicas educativas fazem parte daquilo que chamamos modo escolar de socialização; do outro, famílias populares com lógicas socializadoras estranhas ao modo escolar de socialização. Não é, portanto, somente o capital cultural ou o capital escolar que estão em jogo; é o conjunto das práticas socializadoras das famílias que estão implicadas nas relações entre os pais e os professores, e essas práticas devem ser compreendidas por sua distância do modo escolar de socialização, mais do que pelo capital escolar dos pais. Finalmente, como o lugar de uma confrontação desigual entre dois modos de socialização: um, escolar e dominante; o outro, popular e dominado.

Silva (2014), ao estudar a relação escola-família popular, diz tratar-se de uma relação entre culturas, uma dominante e legitimada e a outra dominada, em concordância com Thin (2006), o qual salienta que tal relação é complexa, multifacetada, recheada de equívocos e atravessada por barreiras de ordem sociocultural. Desse modo para alguns grupos sociais trata-se de uma relação de continuidade escolar face à cultura escolar e para outros em descontinuidade. De acordo com o autor (2014, p. 410), referindo-se aos grupos sociais menos favorecidos socialmente:

Quando a distância cultural em relação à cultura escolar, é, por parte do aluno, sua família ou grupo social, demasiado grande, temos, à entrada para a escola, uma situação de violência simbólica, de aculturação ou de potencial choque cultural, para usar os conhecidos termos de Bourdieu.

Conforme Thin (2006, p. 215) os modos de socialização desiguais entre as famílias populares e as escolas resulta em uma confrontação desigual:

A relação é desigual no sentido de que as práticas e as lógicas escolares tendem a se impor às famílias populares. Como quando, os pais tendo pouco (ou nenhum) domínio dos conhecimentos e das formas de aprendizagem escolar e dominando mal as regras da vida escolar, são não obstante, obrigados a tentar participar do jogo da escolarização, cuja importância é grande para o futuro de seus filhos. Ela também é desigual porque os professores, como agentes da instituição escolar, têm o poder de impor às famílias que elas se conformem às exigências da escola (pelo menos as mais elementares entre elas). Ela é desigual, ainda porque os pais têm o sentimento de ilegitimidade de suas práticas e de legitimidade das práticas dos professores.

Para Thin (2006), apesar da relação de confrontação indicar a existência de uma tensão constitutiva das relações entre as lógicas e as práticas mais ou menos antinômicas, essa tensão pode ser solucionada por ajustes recíprocos.

Retomando para as ações das famílias de camadas populares, Viana (2005) defende que tais ações sejam denominadas como “socialização”. Dessa forma, Thin (2011, p. 403) afirma que:

Estudando a socialização familiar, reservaremos o termo de práticas educativas para as práticas socializantes intencionais, explicitamente utilizadas para educar, ou realizando uma transmissão tangível. Distinguiremos essas práticas de tudo aquilo que produz uma socialização insensível ou difusa, como as formas das interações cotidianas, as condições familiares de existência, ou ainda as formas de relações intrafamiliares, mas que não toma a forma de uma ação específica que transforma as trocas entre pais e filhos em comunicação pedagógica.

Contrariamente ao modo escolar, que tende a separar tempo de aprendizagens e tempo de práticas, a socialização familiar no ambiente popular acontece principalmente através dos atos da vida cotidiana, na convivência de adultos e crianças, sem separação da vida comum da família ou do bairro (THIN, 2011). O autor chama atenção para algumas formas de socialização familiar, como: o modo de autoridade e de comunicação, a relação com o tempo, a relação “instrumental” com a escola e, por fim, a relação entre ambivalência e apropriações heterodoxas.

Lahire (2004) é outro autor francês que destaca que as famílias de camadas populares empreendem práticas específicas em prol da escolarização dos filhos. Nesse sentido, mesmo sem maiores mobilizações de capitais para empreenderem uma colaboração com os filhos, os familiares de camadas populares passam uma autoridade familiar, moral e doméstica, que favorecem os seus na escola, a partir do respeito com os regimentos, com os pares e professores, com o cumprimento das atividades, entre outros. Assim, para Lahire:

Através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo o instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma (por exemplo, através de um autoritarismo meticuloso ou uma confiança benevolente). Neste caso, a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos (LAHIRE, 2004, p. 26).

Na mesma direção, algumas ações tomadas pelas famílias podem contribuir para a lógica socializadora, como colabora Silva:

Sabemos hoje que atos familiares tão simples, como perguntar ao filho como ocorreu o dia na escola ou arranjar um pequeno espaço de estudo (uma mesa ou uma cadeira, por exemplo), ou, a um nível mais elaborado, ajudar nos trabalhos de casa ou comprar material adequado mesmo quando não diretamente solicitado pela instituição escolar, constituem formas de transmissão de expectativas positivas quanto a importância da escola e da escolaridade. Sabemos como a transmissão de expectativas -quer positivas, ou negativas- podem produzir efeitos consideráveis (SILVA, 2014, p. 413).

As pesquisas de Silva (2014) e Lahire (2004) puseram em causa o mito de que família populares se preocupa pouco com a escolaridade dos seus filhos. As contribuições de Thin (2011) evidenciam, no que se refere às relações entre as famílias populares e a escolarização,

que o discurso mais frequentemente encontrado nos ambientes educacionais é o normativo, que tende a insistir naquilo que, do ponto de vista da instituição escolar, é percebido como déficit da ação dos familiares no que tange à escola, ou seja, como déficits educacionais. Logo, o mito da omissão parental cai por terra, diante das práticas escolares e socializadoras realizadas pelas famílias de camadas populares.

2.4 Comunicação entre famílias populares e a escola por meio do aplicativo de comunicação eletrônica *WhatsApp*

Para dissertarmos sobre o uso de aplicativo de comunicação eletrônica entre os sujeitos e a relação famílias e a escola, mais especificamente por meio do uso do *WhatsApp*, faz-se necessário esboçar um panorama geral sobre como se deu a implementação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na vida dos sujeitos, em especial o celular e o computador. Torna-se necessário também prelecionar sobre as mudanças ocorridas na vida dos sujeitos pós a inserção de tal tecnologia em seu cotidiano, bem como a intensificação e desenvolvimento de programas governamentais de incentivo ao uso de tecnologias digitais nas escolas.

Autores como Resende e Belizário (2019), Marinho e Lobato (2014) utilizam a sigla TDIC para referenciar-se às tecnologias digitais de informação e comunicação, entretanto, neste trabalho empregaremos a sigla que se refere à Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), visto que a mais comumente, tanto em trabalhos brasileiros como estrangeiros, a exemplo de Serres (2013), Silva (2001) e Prensky (2001). Entende-se TIC como as tecnologias que dispõem de equipamentos e da internet como instrumentos principais, como celulares, *notebooks*, *tablets* e *smartphones*.

Segundo Hermann (2018) a combinação do celular com a internet alterou totalmente a vida dos sujeitos e tal aparelho passou a ser destaque ao buscar entender as formas atuais de interação dos sujeitos com a tecnologia, visto que o mesmo proporciona o encurtamento do *tempoespaço*¹⁴, fazendo com que as relações sociais ganhem novos formatos. Sobre isso, Barral destaca que:

A relevância que o aparelho de telefone celular ganhou na atualidade produziu uma série de mudanças na vida social, na sociabilidade e no comportamento das pessoas. A cada dia mais pessoas utilizam esses aparelhos. Inicialmente esses equipamentos começaram a ser utilizados por empresários, cientistas e

¹⁴ Escrito confirme a autora Barral (2012).

intelectuais. Em um segundo momento, houve uma explosão na produção e no consumo desses aparelhos que passaram a ser utilizados por todas as classes sociais e por várias faixas etárias (BARRAL, 2012, p. 95).

O celular tornou-se disseminado e ativo na vida das pessoas. Para Bauman (2001) o celular é o principal artefato simbólico da modernidade líquida, que convida a outros tipos de relações entre as pessoas e os contextos. Conforme aponta Lévy (1999), a popularização dos aparelhos, o alargamento de suas funções e as novas necessidades colocadas, pontua que o trânsito humano é ligado às telecomunicações.

A história da telefonia no Brasil começa no ano de 1879, quando foi feita a primeira concessão para que Dom Pedro II criasse a *Telephone Company of Brazil* por meio de um decreto imperial, entretanto, como explica Hermann (2018) nessa época não era possível fazer ligações diretas entre dois telefones, as chamadas eram conectadas através de centrais telefônicas, operadas principalmente por mulheres que passaram a ser chamadas de “telefonistas”. Na década seguinte, como evidencia a autora (2018) os avanços tecnológicos continuavam a todo vapor, nos Estados Unidos, em 1944 o primeiro computador eletrônico do mundo começou a funcionar em Harvard, e no ano de 1946 surgiu o novo sistema de transmissão a rádio, uma espécie do embrião do celular que conhecemos hoje. No Brasil, os anos 50 do século XX, foram marcados pela criação do sistema de Discagem Direta à Distância (DDD). Em 1969, a Embratel inaugurou torres de rastreamento de satélites, que integravam o Brasil ao sistema mundial de comunicação via satélite, permitindo transmissões ao vivo, não precisando mais das “telefonistas”.

No ano de 1982, como salienta Hermann (2018) chegava ao mercado americano o primeiro telefone celular comercial, e no ano de 1986, nascia oficialmente a internet. No entanto, o aparelho telefônico só chega ao Brasil em 1990, o modelo era o MotorolaPT550 que dispunha de 22,8 centímetros de altura e 348 gramas, era grande e pesado, por isso foi apelidado de “tijolão”. Diferente dos aparelhos atuais, o MotorolaPT550 reunia apenas um pequeno visor, botões com números, algumas teclas básicas, um identificador de chamadas, algumas funções simples e a linha telefônica, como ilustra a figura 1 abaixo:

Figura 1 – MotorolaPT550



Fonte: Imagem retirada do Google referente ao MotorolaPT550¹⁵.

Com o passar dos anos, surge em 2001, o Palm Kyocera6035 e no ano de 2003 o *Blackberry*, que virou febre nas classes privilegiadas as quais podiam adquirir o aparelho portátil que possuía um valor aquisitivo altíssimo. Em 2007, aconteceu o lançamento do *Iphone*, aparelho considerado como uma revolução tecnológica que integrava as funções anteriores, mais a navegação na internet em um modelo *smart* que se configurava como um computador portátil de mão (HERMANN, 2018, p.54).

Após adentrar na vida dos sujeitos o celular afetaria para sempre os seus hábitos e relações. Hermann (2018) chama atenção para o fato de o aparelho ser repleto de possibilidades e que a vida sem ele se tornou inconcebível, inclusive de forma retroativa, pois não conseguimos compreender como um dia pudemos viver sem ele. Hermann (2018) destaca que no ano de 1992 a população do Brasil era de 154 milhões de pessoas e só havia 32 mil celulares, ou seja, 0,02% dos brasileiros possuíam o aparelho. Entretanto, o crescimento foi tão rápido que, quando uma pessoa nascida em 1992 atingisse a maioridade, em 2010, já haveria mais celulares que brasileiros. Oficialmente em 2014, o número de telefone móveis ultrapassou o número de seres humanos no planeta, sendo 7,5 bilhões de pessoas para o total de 8 bilhões de aparelhos.

O influxo e a disseminação dos aparelhos na sociedade e na vida dos sujeitos alterou e os afetou de forma intensa e peremptória. Autores como Prensky (2001) e Serres (2013) desenvolveram estudos sobre os sujeitos antes e pós a era digital e como essas modificações os influenciariam na forma de ser e estar no mundo.

¹⁵ Disponível em:

http://s2.glbimg.com/r/NByNNR5_6_12yVIViuPq9YmcEM=/695x0/s.glbimg.com/po/tt2/f/original/2015/10/05/1motorola-pt-550.jpg. Acesso em: 9 set. 2021.

Marc Prensky em seu estudo “*Digital Natives, Digital Immigrants*”¹⁶, publicado em 2001, salienta que a chegada e a rápida disseminação da tecnologia no século XX alterou fundamentalmente a vida dos estudantes que representam a primeira geração que cresceu com a tecnologia. A onipresença dos artefatos digitais como o computador, vídeo game, tocador digital, câmera de vídeo e o celular contribuíram para que as suas interações sociais e a forma como pensam e processam as informações se alterassem, com experiências diferentes dos seus antepassados e os mesmos, desenvolveram, novas estruturas cerebrais. Prensky (2001) desenvolveu o conceito de “nativos digitais” e “imigrantes digitais” para evidenciar tal diferença. O conceito de “nativos digitais” se refere aqueles que são fluentes da era digital do século XX, da linguagem do computador, do celular e da internet. Já aqueles que não nasceram em tal época, mas em algum momento da sua vida ficaram impressionados com a tecnologia e tiveram de se adaptar a ela, são os chamados “imigrantes digitais”.

Michel Serres, em seu livro “*Polegarzinha: novas formas de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber com as tecnologias*”, publicado em 2013, dedica-se a dissertar sobre os novos sujeitos do século XXI que estão no processo educacional na era das TIC. O título do livro faz menção aos adolescentes e às crianças que habitam o virtual, espaço composto pelos celulares e internet e que permite acesso a diversas informações em diferentes tempos. Ao descrever sobre esses novos sujeitos, Serres afirma:

São sujeitos que não se comunicam mais da mesma maneira, não percebem mais o mesmo mundo, não vivem mais na mesma natureza, não habitam mais o mesmo espaço. Diferente dos seus antepassados de outra forma eles conhecem e se relacionam com mundo (SERRES, 2013, p. 20).

Este autor (2013) explica que os novos sujeitos circulam por um espaço topológico de aproximação, sendo possível que pelo celular se tenha acesso a todas as pessoas, pelo Sistema de Posicionamento Global (GPS) a todos os lugares e pela Internet acesso a todo o saber. Portanto, com o polegar tem acesso às informações que necessitam e buscam a qualquer momento. Serres (2013) esclarece ainda que a nova forma de se relacionar com o mundo, integralizar e sintetizar os conteúdos faz com que se ative novas zonas corticais e estimulem novas transmissões neuronais.

Em consonância Prensky (2001) e Serres (2013), Hermann (2018) aponta a neuroplasticidade, ou seja, o cérebro muda de acordo com novas experiências vividas e da nova forma como é usado. Portanto, ao se desenvolver um novo hábito, como o uso do

¹⁶ Em livre tradução para o português: “Nativos digitais e Imigrantes digitais”.

celular, o cérebro abre caminho em sua configuração para dar suporte ao novo. Hermann (2018) afirma ainda que a explicação para o comportamento em relação ao aparelho não é somente social, mas também bioquímica, pois ao manuseá-lo liberamos dopamina¹⁷ em nosso organismo. Dessa forma, mexer no celular seria algo que proporcionaria o prazer, especialmente quando conectado à internet que possibilita interagir com todos os amigos, receber informações em tempo real do mundo inteiro, assistir a qualquer produto audiovisual já criado pelo homem, jogar, expressar nossas ideias, publicar fotos, fazer transmissões ao vivo etc.

As mudanças de comportamento social e biológico supracitadas pode ser uma das explicações para o fato de o Brasil ocupar o primeiro lugar no *ranking* mundial, no ano de 2016, em relação ao tempo de uso do celular, como pontua Herman (2018) ao evidenciar os dados da empresa estatística *Statista*, revelando que os brasileiros passam pelo menos 4 horas e 48 minutos do seu dia utilizando o aparelho. Outro dado que a autora (2018) apresenta é que para o número de aplicativos disponíveis nas lojas *on-line*, em março de 2018 eram 2,1 milhões na *AppStores* e 3,6 milhões no *GooglePlay*, fato que pode contribuir para o tempo de uso do celular, visto que nessas lojas *on-line* encontram-se os mais variados e diversos aplicativos, incluindo o *WhatsApp*, que é ponto pacífico em ser o aplicativo de mensagens eletrônicas instantâneas mais utilizado e popular do mundo. A empresa responsável pelo aplicativo o caracteriza como:

Permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS (Short Message Service). O recurso é disponível para iPhone, BlackBerry, Android, Windows Phone e Nokia e esses telefones podem trocar mensagens entre si. Como o *WhatsApp* Messenger usa o mesmo plano de dados de internet que se utiliza para e-mails e navegação, não há custo para enviar mensagens. Além das mensagens básicas, os usuários do *WhatsApp* podem criar grupos, enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudio (www.whatsapp.com). Acesso em: 01/12/19).

O aplicativo de conversas *WhatsApp* foi criado em 2009, por Jan Koum e Brian Acton, como alternativa à proibição do uso de celulares na universidade. O nome é derivado de uma expressão de língua inglesa, que em uma tradução livre pode ser entendida como “E aí?”, possibilitando além de mensagens de textos, o envio de áudios, de arquivos, de localizações geográficos, de contatos telefônicos, entre outros, de forma individual ou coletiva. Ele necessita de internet para a sua utilização e dispõe as conversas em ordem do

¹⁷ A dopamina é um neurotransmissor responsável por levar informações para várias partes do corpo e, quando é liberado provoca a sensação de prazer e aumenta a motivação. Site tua saúde: <https://www.tuasaude.com/dopamina/>. Acessado em: 15 de abril de 2022.

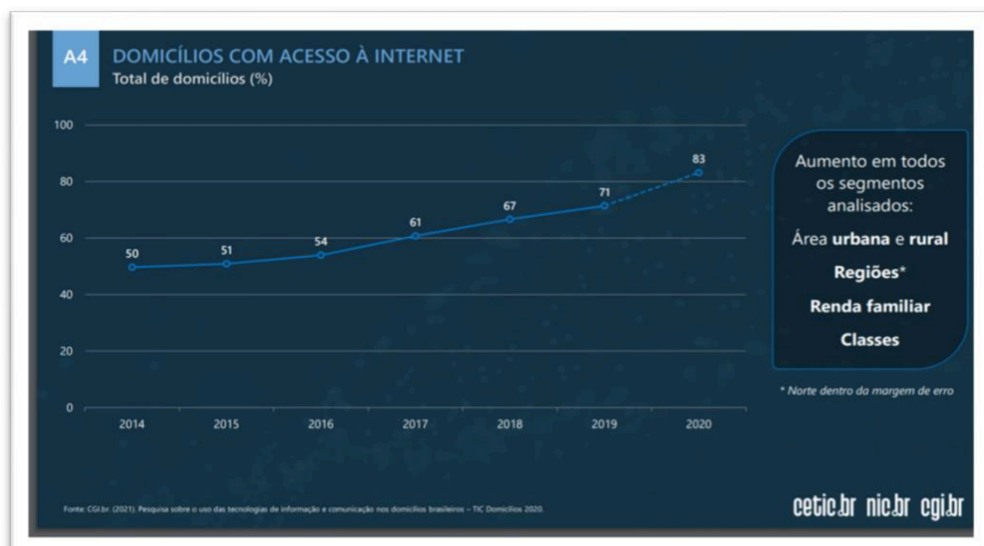
envio, com mecanismos que possibilitam vislumbrar se elas foram visualizadas ou não. Em 2014, o *WhatsApp* foi comprado pela empresa Facebook, a qual agora pertence¹⁸.

O aplicativo, por ser um espaço em que circulam diversos tipos de textos e de assuntos, permite novas perspectivas de comunicação, de relação entre os sujeitos e os significados, imaginários e representações que podem ser alterados. O uso do *WhatsApp*, principalmente nesse contexto de pandemia de COVID19 passou a ser a principal forma de comunicação entre a família e a instituição escolar.

Dados divulgados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), publicados em agosto de 2021, abrangendo o contexto de pandemia do COVID19 apresentam resultados sobre as TIC em domicílio. O uso da internet e das atividades realizadas por meio dessa tecnologia vão ao encontro com os argumentos supracitados, como: o aumento do acesso pelo celular, as atividades em relação a comunicação serem as trocas de mensagens instantâneas e ao se relacionar com educação e trabalho a forma de utilização ser para pesquisa escolar.

Em relação ao uso da internet, no contexto de pandemia os dados revelam um aumento de 71% no ano de 2019, para 83% em 2020 (Cetic.br, 2021). Esse aumento é observado em todos os segmentos analisados: áreas urbanas e rurais, regiões, renda familiar e classes, como demonstra o gráfico três abaixo:

Gráfico 3 – Domicílios com acesso à internet no Brasil no ano de 2021

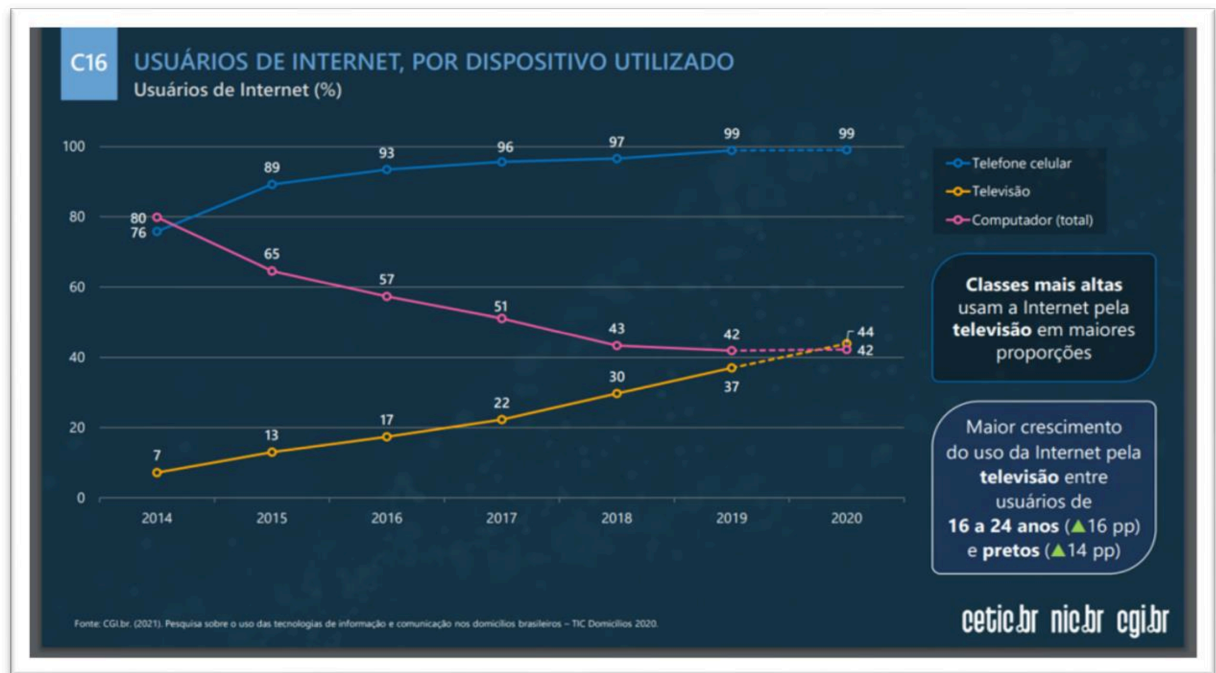


Fonte: CGI.br. (2021). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2020

¹⁸ Site CNN: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/facebook-revela-como-esta-ganhando-dinheiro-com-o-whatsapp/>. Acessado em 15 de abril de 2022.

Sobre o uso da internet, os dispositivos citados pelo Cetic.br (2021) para a utilização são o celular, o computador e a televisão e desde 2015 é possível notar a liderança do aparelho celular, com 89%, em 2020 a porcentagem é quase total, atingindo o percentual de 99% dos acessos, como mostra o gráfico quatro a seguir:

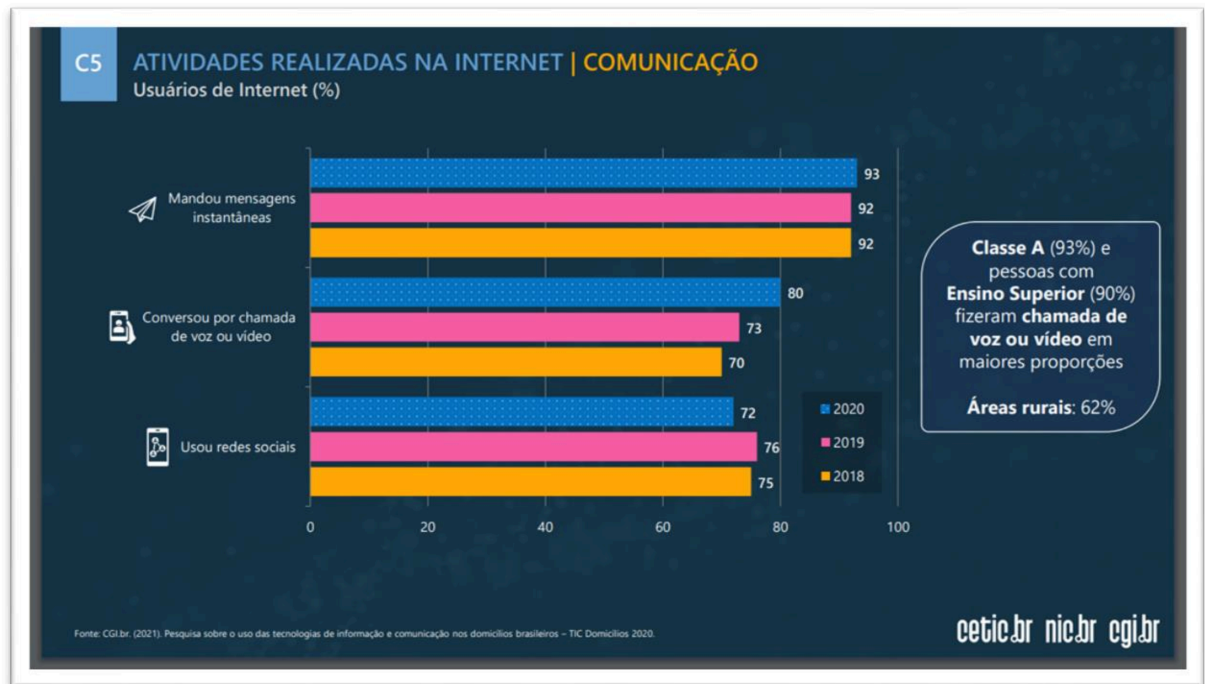
Gráfico 4 – Usuários de internet por dispositivos utilizados no Brasil, no ano de 2021



Fonte: CGI.br. (2021). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2020.

Os levantamentos realizados nesta pesquisa indicam que o envio de mensagens instantâneas, seguido pela chamada de voz e de vídeo, e o uso das redes sociais, lideram as atividades realizadas na internet no âmbito da comunicação. Vale ressaltar que, as duas primeiras formas de comunicação (ou seja, mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeo) são viabilizadas principalmente pelo aplicativo *WhatsApp*. Tais informações, a respeito destas atividades realizadas na internet, por estas formas de comunicação eletrônica, estão ilustradas no gráfico cinco a seguir:

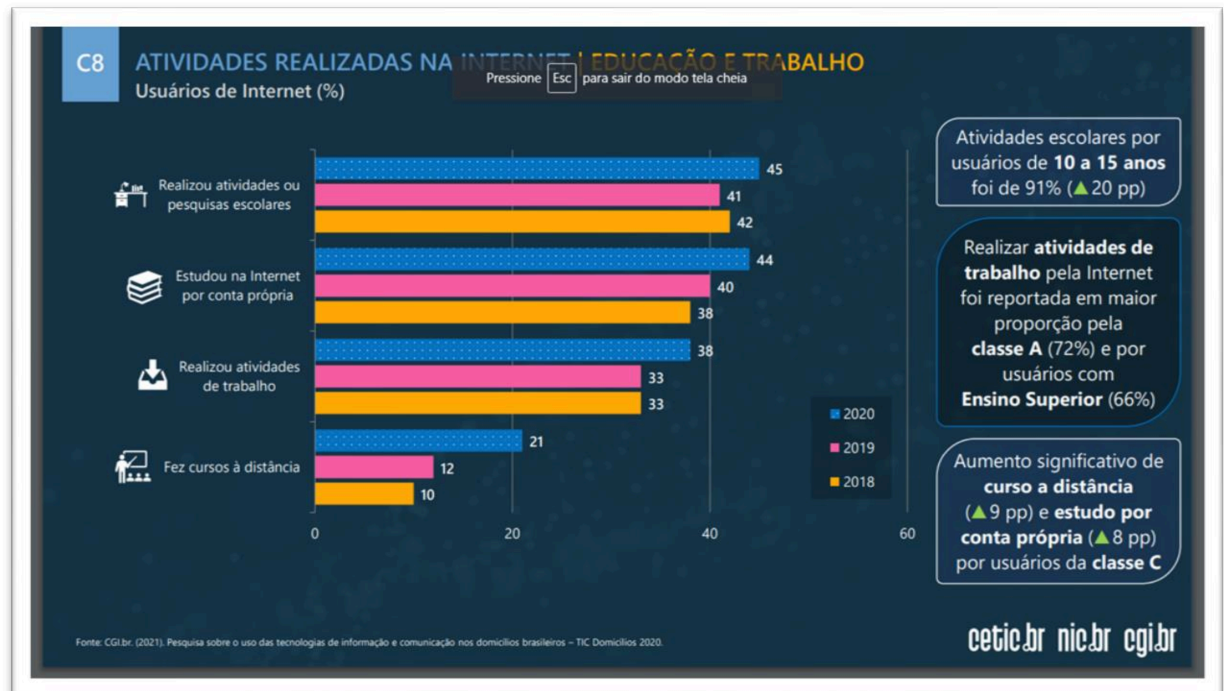
Gráfico 5 – Atividades realizadas na internet acerca da comunicação no Brasil, ano de 2021



Fonte: CGI.br. (2021). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2020.

Em relação às atividades realizadas na internet, com a temática educação e trabalho, observa-se no gráfico seis da pesquisa feita pelo Cetic.br (2021) que a realização de atividades ou pesquisas escolares lidera os dados, seguidos de estudo na internet por conta própria, e pela realização de atividades e de trabalhos e cursos, à distância. Considera-se importante ressaltar que esta constatação é convergente com o contexto atual em que vivemos, visto que as atividades escolares estão ocorrendo de forma remota desde o início da pandemia do COVID-19. Como pode ser visualizado por meio do gráfico a seguir:

Gráfico 6 – Atividades realizadas na internet acerca da educação e do trabalho no Brasil, ano de 2021



Fonte: CGI.br. (2021). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2020.

2.4.1 Programas de Incentivo as TIC nas escolas e nas famílias

Almeida (2008) ressalta que as histórias da inserção das TIC nas escolas, são parecidas nos países mais ricos e mais pobres, com poucas diferenças de data e de especificidades. Para essa autora (2008) na década de 1970, especialistas de diversos países se preocupavam em desenvolver *softwares* e experimentos pilotos nas escolas. Ocorreu então as primeiras iniciativas para a inserção digital nas escolas. O Governo Federal identificou a necessidade de definir uma política informática para o Brasil, com desenvolvimento da microeletrônica, contratação de profissionais especializados e incentivo para a formação na área. Na década de 1980, diversos países começam a buscar a implementação de programas para inserir computadores na escola e na vida dos sujeitos, inclusive o Brasil.

Com o intuito de incentivar o uso das TIC no ambiente escolar o Ministério da Educação (MEC) buscou a impletamentação de projetos para tal finalidade, como o Educom (1983)¹⁹ que foi o pioneiro a tratar a informatica educacional e dele desmembrou-se outros

¹⁹ O projeto Educom foi uma iniciativa do governo central, que o promoveu a partir do reconhecimento da informática como ferramenta de apoio às mais variadas atividades da emergente sociedade pós-industrial e da

projetos como o FORMAR (1986)²⁰ que era voltado exclusivamente para a formação e capacitação de professores. Em 1997, foi criado o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)²¹, que posteriormente em 2007 foi alterado e passou a ter por objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica (BRASIL, 2017). O Projeto Cidadão Conectado-Computador para Todos, criado em 2005, no âmbito do programa de inclusão digital, tinha como objetivo proporcionar condições facilitadoras para a aquisição de computadores (BRASIL, 2005). Outro projeto a se destacar é o Um Computador por Aluno (UCA), implantado em 2005, que foi implantado com o objetivo de intensificar as TIC nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino (BRASIL,2017). Na atualidade a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que norteia a educação brasileira e o mesmo também contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das TIC, como destaca a competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, nas diversas práticas sociais (incluindo escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL,2018).

Para auxiliar e apoiar o desenvolvimento de competências de exploração e de uso das TIC nas escolas, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) disponibilizou de forma gratuita o currículo de referência em tecnologia e computação (2018), que prevê eixos, conceitos e habilidades alinhadas à BNCC. Os eixos propostos pela BNCC perpassam todas as etapas da educação, a exemplo: conceito de letramento digital, cidadania digital, tecnologia e sociedade, além de propor uma reflexão sobre o uso das TIC (BRASIL, 2018).

Os estudos desenvolvidos por Silva e Diogo (2011) e Silva, Vianna e Fernandes (2011), nos ajudam a depreender acerca da inserção da TIC em Portugal bem como notabilizar os estudos sobre o Computador Magalhães, programa que apresenta similaridades

necessidade de aprofundamento de estudos sobre a sua aplicabilidade no setor educacional. Disponível em: <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie96/43.html>. Acessado em: 4 de agosto de 2022.

²⁰ O projeto formar teve como objetivo principal a formação de professores para implantarem os Centros de Informática na Educação vinculados às Secretarias Estaduais de Educação (CIEd), às Escolas Técnicas Federais (CIET) ou ao Ensino Superior (CIES). Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/projeto/formar/>. Acessado em: 04 de agosto de 2022.

²¹ O ProInfo é um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>. Acessado em: 4 de agosto de 2022.

com estratégias brasileiras como o Projeto Cidadão Conectado-Computador para Todos e com o UCA, o qual facilita as condições para a aquisição do computador e o objetivo de que seja um para cada aluno, respectivamente. Os autores supracitados (2011) apontam que em Portugal, foram implementados diversos programas destinados a introduzir e difundir as TIC nas escolas, como é o caso do Projeto Minerva (1958), do Programa Nónio Século XXI (1996) e do Programa Internet na Escola (1997), mas é sobre o Computador Magalhães que os mesmos dedicam a pesquisa.

A introdução do computador Magalhães no 1º ciclo do ensino básico (CEB) teve início no ano letivo 2008/2009, no território português, ao abrigo do programa e.escolinha, no quadro do Plano Tecnológico da Educação, definido pelo XVII Governo Constitucional (SILVA; DIOGO, 2011). O programa promove e incentiva a utilização do computador, facilitando a aquisição do mesmo através de estratégias para a compra do aparelho portátil, com o objetivo de promoção de acesso a este recurso em diferentes contextos. Além disso, apresenta a particularidade de estimular o uso da TIC não apenas na escola, mas também em casa, abarcando simultaneamente o contexto familiar e escolar (SILVA; VIANNA e FERNANDES, 2011). Esses autores (2011) expõem que ao se promover o acesso a este recurso no contexto familiar poderá reforçar as aprendizagens escolares e reduzir as desigualdades de oportunidades no uso das TIC, uma vez que alunos com níveis sociais desfavorecidos poderão ter condições de acesso ao mundo digital. À vista disso, os estudos e resultados relacionados ao Computador Magalhães tornam-se norteadores, ao passo que investiga não apenas as TIC no contexto escolar, mas também familiar, sendo, portanto, ponto de interesse comum com este projeto.

As análises dos dados desenvolvidas na pesquisa de Silva e Diogo (2011), permitem entender que em relação ao uso do computador nas atividades letivas um ano após as distribuições deste recurso, o cotidiano das salas de aulas não parece ter sofrido um impacto significativo através de uma efetiva e ampla integração deste recurso nas atividades letivas. O Magalhães constituiu um recurso pouco rentabilizado como elo de ligação entre a escola e a família. As formas de comunicação entre as duas instâncias socializadoras ocorrem, de modo geral, através do contato pessoal (83% e 93%), havendo uma fracção que utiliza do caderno diário/boletim da escola (43% e 34%), seguido por contato via telefone (32% e 27%). A utilização da TIC como meio de comunicação entre a escola e a família ocupa a reduzida expressão de (4% e 2%), em Ponta Delgada e Leiria, respectivamente. Em suma, o Computador Magalhães torna-se o computador pessoal da criança, que como supracitado já

tinha contato com as TIC antes do portátil ser oferecido, o que não exclui o fato de um processo de democratização no acesso a este tipo de artefato, pois, as famílias com menor condições econômicas conseguiram a aquisição do mesmo.

Segundo Kenski (2011) o crescimento do uso das TIC pelos brasileiros, o que impacta na sua forma de pensar, ser e agir. Esses impactos causados, geram a necessidade de o professor lidar com as novas gerações que chegam à escola e com as suas realidades sociais e tecnológicas. Almeida (2008) enfatiza que o maior desafio no Brasil para a universalização das TIC nas escolas, se deve às desigualdades sociais.

2.4.2 As TIC e a Educação no período pandêmico

Como já explanado inspirado nas contribuições de Almeida (2008), a implementação de programas para inserir computadores na escola e na vida dos sujeitos ocorre desde os anos 80 do século XX. Diversas são as tentativas governamentais de implemetação desses projetos, entretanto, como salienta a autora (2008), as desigualdades sociais brasileiras são os maiores desafios para a universalização das TIC no país. Sobre estes pressupostos, faz-se necessário dissertar sobre as TIC e a educação no período de pandemia de COVID-19. Para tanto, a discussão se alicerçará no tocante a três conceitos que, apesar de distintos, se interligam, sendo o tripé: TIC, educação e desigualdades.

O cenário epistemológico do COVID-19 no Brasil, como expõem Dias *et al.* (2021) alterou drasticamente as relações sociais que se reproduzem na sociedade, bem como o funcionamento das instituições educacionais, que passou a adoção do ensino remoto emergencial. Paulo *et al.* (2020) explicam que o termo “remoto” foi a forma de ensino imposta aos professores e alunos que estavam impedidos de darem continuidade às aulas presenciais. O fato de se tratar de um caráter emergencial, fez com que rapidamente o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 fosse substituído, dando lugar a atividades pedagógicas mediadas pela internet, cartilhas e programas de televisão e rádio.

Apesar dos currículos da maior parte das instituições brasileiras não serem pensados para a realização em espaço remoto, nesta situação de emergência, foi a saída encontrada. Como salientam Paulo *et al.* (2020) várias foram as ações do MEC a fim de orientar professores, familiares e alunos durante a pandemia. No que diz respeito aos anos iniciais do ensino fundamental, o MEC (2020) sugeriu que as redes de ensino e escolas orientassem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades

pelas crianças. Mas como ressaltam Mendes *et al.* (2020) é possível esperar que este tipo de ensino possua uma série de desvantagens quando comparado ao presencial, uma vez que muitos desafios tecnológicos são barreiras para alguns professores, familiares e alunos.

Como supracitado, os dados da Cetic.br demonstram o aumento de 83% no uso da internet no ano de 2020, assim como a maior parte desses acessos acontecem através de *Smartphones*. A esse respeito Castro e Alonso (2021) chamam a atenção para as limitações que podem ser encontradas, como: a baixa qualidade da conexão, poucos celulares na residência, baixo armazenamento, planos de pacote de dados pré-pagos com baixa capacidade de velocidade na conexão, dentre outros motes de ordem financeira. Rodrigues (2022) ressalta que a pandemia evidenciou ainda mais a sociedade desigual a qual vivemos, haja vista que desencadeou uma série de mudanças que exigem esforço e adaptação para o mundo virtual. Por conseguinte, as aulas online acabam que por impor um profundo recorte de classe social. Uma vez que, como explanam Dias *et al.* (2021) ao estabelecer a obrigatoriedade do uso das tecnologias, com o propósito de manter o processo educativo no momento pandêmico, a educação se mostra como direito apenas dos que possuem acesso aos bens tecnológicos.

Uma vez que ocorre a exclusão dos alunos que não possuem bens tecnológicos, ou que são prejudicados com os bens que possuem, como ressalta Rodrigues (2022), a educação torna-se excludente ao ferir o direito de educação a todos e de qualidade estabelecida pela Constituição de 1988 e pelo art.208 da LDB. Além da acessibilidade as tecnologias, outra forma de exclusão, como chamam atenção. Dias *et al.* (2021), relaciona-se aos obstáculos que apresentam os alunos cujos pais são analfabetos, pois, de acordo com o PNAD, o número de pessoas sem instrução, com 25 anos ou mais no Brasil, compreende um percentual de 6,4%. No mesmo sentido, Jesus e Germano (2013) enfatizam que é imprescindível a participação da família no processo de aprendizagem do aluno, porém o nível de instrução dos responsáveis, compromete a aprendizagem, a vista que, muitos familiares não tem o ensino nem o tempo adequado para tal ação. Portanto, como destaca Rodrigues (2022), a baixa adesão dos estudantes as atividades online não podem ser atribuídas a fatores de ordem pessoal, como irresponsabilidade, tal análise passa inevitavelmente por questões de ordem social e econômica.

A nova realidade educacional aliada as TIC como ferramenta pedagógica traz consigo dificuldades também aos professores, uma vez que como pesquisaram Costa *et al.* (2021) os docentes tiveram de ressignificar as suas práticas e saberes docentes. Paulo *et al.* (2020) compartilham que o ensino remoto conta com inúmeras tribulações, além da ansiedade, do acúmulo do trabalho, a falta de aparelhos e boa conexão por parte de vários alunos e

professores, evasão, entre outros. É possível pontuar que o aumento do tempo de serviço soma a essas tribulações. O fato é que a escola enfrenta problemas desde o ensino presencial, sendo um deles a precarização do trabalho docente. Oliveira (2016) aponta que tal precarização tornou-se presente na vida do professor a partir dos elementos do tripé: salários, jornada e contrato, podendo ser entendido como: empobrecimento, intensificação do trabalho e instabilidade. A autora (2016) relata que desde os anos de 1970, os docentes enfrentam problemas com a jornada trabalhista o que incluem trabalhos para além da sala de aula.

Dessa forma, não é possível enunciar que os professores já não sofriam com a jornada de trabalho em período presencial, mas o ensino remoto escancarou tal situação já existente, assim como a presente desigualdade escolar. Entretanto, como chamam atenção Paulo *et al.* (2020), os planos de retorno as aulas no ensino remoto emergencial, não inclui o professor e o seu bem estar, apenas as tarefas que os mesmos exercem. Isso pode ser comprovado quando ocorre as adaptações nas aulas, seus ambientes de aprendizagem e no fazer pedagógico, sem ponderar as condições docentes para tais ações. Desse modo, os autores (2020) assinalam que o aumento do trabalho docente traz junto o cansaço, que podem ocasionar no adoecimento dos mesmos. Oliveira (2016) também evidencia a questão acerca do adoecimento docente, a qual somada com a precarização do trabalho junto a outras condições dispostas, podem causar danos à saúde dos trabalhadores.

Ainda que os estudos relacionados ao período pandêmico sobre a educação e as desigualdades sejam recentes, pode-se esclarecer algumas nuances. Castro e Alonso (2021) evidenciam que os desafios encarados se resumem em três grandes temáticas, a saber: o uso intenso de dispositivos e aplicativos; a “re” descoberta da docência e as famílias e a escolarização em desigualdades.

Santos e Rosa (2021) ressaltam que os impactos do ensino remoto, serão sentidos gradativamente, principalmente ao que se refere aos alunos do ensino fundamental, que serão “empurrados” para os anos seguintes, apenas arrastando a defasagem, que será sentida drasticamente no ensino médio, etapa preparatória para os vestibulares, momento o qual, as ideias de seleção e de avaliação por provas de larga escala e uma visão restrita de aprendizagem, conformam os alunos e o trabalho docente. (LUCKESI, 2011).

Dias *et al.* (2020) reafirmam que a fatalidade da COVID-19 para além dos portões das escolas fechadas e dos alunos distantes das salas de aulas, revelou-se no declínio na aprendizagem de crianças e jovens que se veem distantes dos meios tecnológicos necessários para darem continuidade ao processo de aprendizagem, ampliando ainda mais o abismo

existente entre os que fazem parte da cibercultura e os que se mantem à margem. A necessidade em manter aulas remotas, impôs aos educandos e seus responsáveis, do dia para a noite, a necessidade em adquirir dispositivos conectados à internet, desafio para aqueles que, até então, não possuíam condições para comprar um caderno escolar. (DIAS *Et al*, 2020)

3 OS GRUPOS DE *WHATSAPP* INTEGRADOS POR PROFESSORAS E FAMILIARES DOS ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE VIÇOSA (MG)

A comunicação eletrônica entre as famílias e as escolas é uma nova forma de interação entre essas duas instâncias socializadoras, intensificada no Brasil, com a implementação do ensino remoto emergencial em razão da pandemia de Covid-19. Neste capítulo inicialmente é apresentado o contexto educacional viçosense público que oferta os anos iniciais do ensino fundamental. A seguir, discute-se as ações realizadas durante o ensino remoto nas escolas públicas municipais e estaduais. Na terceira seção, são descritos e analisados os dados gerados por meio de questionários sobre a configuração dos grupos no aplicativo *WhatsApp* dos quais participam as professoras e os familiares dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

3.1 As escolas públicas e a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental em Viçosa (MG)

A cidade de Viçosa conta com 93 escolas de educação básica, particulares e públicas federais, estaduais e municipais. Dentre essas escolas, 20 ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, sendo sete públicas estaduais e 13 públicas municipais. Os quadros 1 e 2 mostram essas escolas e a quantidade de turmas em cada uma delas.

Quadro 1 – Escolas estaduais de Viçosa (MG) e número de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental

ESCOLAS	Número de turmas				
	1º	2º	3º	4º	5º
EE Effie Rolfs	2	2	2	2	2
EE Madre Santa Face	4	4	4	4	4
EE Padre Álvaro Correia Borges	1	1	1	2	1
EE Santa Rita de Cássia	1	1	1	1	1
EE Alice Loureiro	1	1	1	1	1
EE Jose Lourenço de Freitas	1	2	1	2	1
EE Raul de Leoni	multisseriada			1	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 2 – Escolas municipais de Viçosa (MG) e número de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental

ESCOLAS	Número de turmas				
	1º	2º	3º	4º	5º
EM Almiro Paraíso	1	1	1	1	1
EM Anita Chequer	1	1	1	1	1
EM Coronel Antônio Silva Bernardes	1	2	1	1	2
EM Dr. Arthur Bernardes	1	1	1	1	1
EM Dr. Januário de Andrade Fontes	6	7	5	6	5
EM Dr. Juscelino Kubitschek	2	3	1	1	1
EM João Francisco da Silva	2	2	2	2	2
EM José Lopes Valente Sobrinho	1	1	2	1	1
EM José Teotônio Pacheco	1	1	1	1	1
EM Nossa Senhora de Fátima	2	2	2	1	2

(Continua)

(Continuação Quadro 2)

ESCOLAS	Número de turmas				
	1º	2º	3º	4º	5º
EM Padre Francisco José da Silva	1	1	1	1	1
EM Pedro Gomide Filho	2	2	2	2	2
EM Prof. Paulo Mário Del Giúdice	1	1	1	1	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A distribuição das 3.208 crianças, segundo a Sinopse do Censo Escolar de 2020²², nas escolas das redes públicas municipais e estaduais, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental é mostrada no quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Número de alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas da cidade de Viçosa (MG)

Anos	Escolas Municipais	Escolas Estaduais	Total
1º ano	444	204	648
2º ano	396	250	646
3º ano	364	268	632
4º ano	373	277	650
5º ano	356	276	632
TOTAL	1.933	1.275	3.208

Fonte: IBGE, Sinopse do Censo Escolar, 2020.

Em Viçosa, a porcentagem de alunos que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas municipais é 60% e em escolas públicas estaduais, 40%. Nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental públicas atuam 169 professores, sendo 66% (n=111) em escolas municipais e 34% (n=58) em escolas estaduais.

3.1.1 O ensino no contexto da pandemia de COVID 19 na cidade de Viçosa (MG)

Na cidade de Viçosa (MG), em razão da pandemia de Covid-19, na segunda quinzena de março de 2020, as escolas interromperam suas atividades de ensino presencial. O fechamento das escolas se deu com a intenção de manter as medidas sanitárias para conter a disseminação do coronavírus. Para contextualizar o ensino durante o período de isolamento até os dias atuais, é preciso esclarecer que as escolas das redes estaduais seguiram as recomendações do Governo de Minas Gerais, da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) e da Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos que estabeleceram para todas as escolas públicas estaduais o Regime Especial de Atividades não Presenciais (REANP).

²² Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/vicosa/pesquisa/13/78117>. Acesso em: 20 fev. 2022.

No que se refere às ações das escolas da rede municipal de ensino, elas seguiram as recomendações da Secretaria de Educação da cidade e do Conselho Municipal de Educação (CME). Em Viçosa, as ações da Secretaria Municipal se deram em duas fases. A primeira do período de março a 31 de dezembro de 2020 e a segunda fase, após as eleições municipais, cujo período corresponde ao ano letivo de 2021, mais especificamente de fevereiro a setembro.

3.1.1.1 O ensino remoto nas escolas públicas estaduais

Por meio da Resolução SEE nº 4.310 de 17 de abril de 2020 a Secretaria de Educação de Minas apresentou o documento orientador para o REANP, cujo objetivo era dar continuidade ao processo de desenvolvimento cognitivo e proporcionar a retomada de algumas atividades educacionais, mesmo que fora do convívio escolar, durante o isolamento social imposto pela pandemia. Nesse Regime por meio do Plano de Estudos Tutorados (PET) os alunos das escolas estaduais passaram a ter acesso a apostilas com orientações de estudos, baixadas do *site* Estude em Casa e disponibilizadas mensalmente. Aqueles alunos que não tinham acesso à internet recebiam o material impresso sob a responsabilidade de entrega da escola na qual se encontravam matriculados. No contexto de ensino remoto, foi criado o Programa Se Liga na Educação, exibido na Rede Minas de Televisão, a qual veiculava as videoaulas destinadas aos alunos do ensino fundamental e médio. Outra estratégia governamental foi a disponibilização do aplicativo Conexão Escola, o qual se configurava como mais uma forma de acesso ao PET e as videoaulas. Este aplicativo também possibilita a comunicação dos professores com seus alunos, por meio do *Chat*.

Levando-se em consideração que as crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental, têm de 7 a 11 anos de idade e sua autonomia se encontra em desenvolvimento, para a realização das atividades propostas, nos planos de estudos da rede estadual de ensino são apresentadas algumas orientações direcionadas aos familiares, como a utilização de canais de comunicação disponíveis para o contato com os professores e gestores das escolas, para acesso aos recursos para execução das atividades, assim como esclarecimentos de dúvidas. Contudo, não são especificados no documento de orientação quais seriam estes canais de comunicação. Já no modelo de atividades do plano, encontra-se um espaço de orientação aos familiares sobre a condução e realização das atividades. Todas as propostas de atividades do PET, ao serem concluídas, deveriam ser enviadas às escolas afins de correção e avaliação do ano letivo do estudante o qual as realizava.

As aulas remotas com a utilização do PET, na rede estadual de educação, seguiram até o mês de junho de 2021, quando todas as regiões do estado se encontravam em onda verde, segundo o Programa Minas Consciente²³. Em 21 de junho, o Governo de Minas autorizou a volta gradual, segura, híbrida e facultativa das aulas, mas os municípios poderiam seguir ou não tal indicação. Na cidade de Viçosa as aulas presenciais não retornaram em junho. Em 3 de novembro de 2021, o retorno às aulas presenciais das redes públicas e privadas de ensino passaram a ser obrigatórias para os alunos que não fazem parte dos grupos de risco da COVID19. Apesar da autorização do retorno ao ensino presencial, permaneceram vigentes as recomendações sanitárias para conter a transmissão do coronavírus, como o uso de máscaras, a lavagem das mãos, a utilização de álcool e o isolamento dos alunos que apresentassem sintomas de Covid 19. O retorno das aulas em Viçosa, tanto nas escolas estaduais, municipais e privadas, de forma facultativa, se deu a partir do dia 27 de setembro de 2021.

Um exemplo das atividades realizadas nas instituições da rede pública estadual da cidade de Viçosa (MG) são aquelas realizadas nas escolas *locús* da pesquisa como a Escola Estadual Effie Rolfs. Essa escola tinha 1.173 alunos matriculados no ano de 2021 e 108 docentes. As ações realizadas nessa escola, durante o período de isolamento social, serão mostradas no quadro 4.

Quadro 4 – Ações planejadas na Escola Estadual Effie Rolfs para complemento das atividades do REANP, no ano de 2021

Atividades	Objetivos	Acompanhamento	Início
Criação de grupos no aplicativo <i>WhatsApp</i> para cada turma.	Estabelecer a comunicação com os estudantes para resolução de dúvidas sobre as atividades e repasse de informações relevantes.	Verificar se todos os destinatários receberam a informação	01/03/2020
Criação de aulas no <i>Google Meet</i>	Estabelecer comunicação e explicação de conteúdos em tempo real aos alunos	Lista de presença e comprovação da participação	04/07/2020
Criação de canais no YouTube	Estabelecer canais de comunicação entre PEUB e alunos e demais professores.	Lista de presença e devolutivas de atividades,	01/06/2020
Adaptação dos PET's.	Proporcionar atividades de acordo com os PDI's ²⁴ dos alunos.	PETs impressos	Mensalmente
Impressão de PET's para alunos que se enquadram nos casos excepcionais.	Proporcionar aos estudantes acesso às atividades propostas	PET's impresso e entregues	Mensalmente

(Continua)

²³ Disponível em: <https://www.mg.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2022.

²⁴ A sigla PDI refere-se ao Plano de Desenvolvimento Individual. Utilizado com alunos com deficiência.

(Continuação Quadro 4)

Atividades	Objetivos	Acompanhamento	Início
Divulgar nos canais de comunicação o material virtual e ID ²⁵ do aluno.	Repassar informações necessários para a realização de atividades	Alunos com acesso ao Conexão Escola.	Mensalmente
Concurso de vídeos sobre variados temas. Postar o material no <i>Facebook</i> da Escola.	Criar mecanismos diferentes que atinjam de forma mais direta o aluno, permitindo maior integração entre eles.	Professores que se interessarem em ajudar para a melhoria da interação e mobilização dos alunos.	Criação de uma equipe para a elaboração das atividades interativas.
Capitação dos alunos que não estão participando dos estudos remotos.	Estabelecer contato telefônico com familiares e responsáveis para saber porque o aluno não está participando.	Todos os professores que se dispuserem em ajudar	Criação de uma equipe para a elaboração das atividades interativas.
Ministrar aulas no <i>Google Meet</i>	Explicar os conteúdos e tirar dúvidas das atividades do PET e complementares.	Todos os professores que se dispuserem.	Mensalmente
Criação de um grupo de professores por área de conhecimento	Facilitar o trabalho com uma maior interação e compartilhamento de ideias, projetos e atividades.	Todos os professores que se dispuserem.	Criação de uma equipe para coordenar os grupos por área de conhecimento.
Desenvolver atividades como Quiz e jogos <i>online</i> , “bate papo com os alunos, etc.	Inclusão dos alunos com necessidades especiais.	Todos os professores que se interessarem em melhorar a interação e a inclusão.	Criação de uma equipe para a elaboração das atividades interativas.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Effie Rolfs, 2021.

Outro exemplo é a Escola Madre Santa Face que atende o total de 546 alunos e possui na grade de funcionários 27 professores. No Projeto Político Pedagógico dessa escola encontram-se as ações planejadas no ano de 2020, para assegurar a interação com a família e a aprendizagem dos estudantes durante esse período em que as escolas permaneceram fechadas em decorrência da pandemia de Covid 19. As atividades planejadas foram: criação grupos no *WhatsApp* com os responsáveis pelos alunos; elaboração de atividades complementares ao PET, adaptação do material disponibilizado pela SEE/MG para os alunos com necessidades especiais; criação de uma página no *Facebook*; comunicação por telefone com as famílias; reuniões pedagógicas de planejamento e plantão diário para sanar as dúvidas dos alunos.

A Escola Madre Santa Face estabeleceu estratégias para manter a disciplina para o estudo, o incentivo à realização das atividades e a relação com a família, como apresentado nos quadros 5, 6 e 7.

²⁵ ID do aluno, refere-se à Identificação do aluno.

Quadro 5 – Estratégias para manter e estimular a disciplina para o estudo durante o período de aula remoto na Escola Estadual Madre Santa Face, no ano de 2021

Atividades	Início
Sensibilizar as famílias, por meio do <i>WhatsApp</i> e <i>Facebook</i> , sobre a importância de manter a disciplina com uma rotina de estudos.	03/09/2020
Realizar uma reunião por turma para repasse de informações importantes e sensibilização quanto ao trabalho desenvolvido no REANP.	08/09/2020
Elaborar um plano de estudos semanal de acordo com os componentes curriculares e atividades propostas de modo a orientar os estudos e uniformizar os atendimentos diários.	03/09/2020
Disponibilizar a agenda de estudos de forma impressa com a entrega do PET de forma virtual, semanalmente, pelo <i>WhatsApp</i> .	08/09/2020
Acompanhar, semanalmente, o retorno dos estudantes por meio de fotos enviadas da agenda e das atividades escolares pelo <i>WhatsApp</i> .	08/09/2020
Realizar, no final de cada mês, o levantamento de retorno das atividades para avaliar a eficácia da ação.	28/09/2020

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Madre Santa Face, 2021.

Quadro 6 – Estratégias para manter o vínculo família/escola e assegurar a execução das atividades durante o período de aula remoto na Escola Estadual Madre Santa Face, no ano de 2021

Atividade	Início
Criar uma planilha (por turma) para acompanhamento do envio das atividades por parte de cada estudante.	03/08/2020
Divulgar a campanha, voltada para o aumento do engajamento das famílias com as atividades propostas, nas redes sociais e canais de comunicação.	08/09/2020
Atualizar a Planilha conforme as atividades forem sendo recebidas e identificar as famílias que mais se engajaram.	14/09/2020
Reconhecer os estudantes que, com suas famílias, realizam 85% ou mais das atividades com certificados.	07/10/2020
Publicar nas redes sociais da Escola, um post com a foto da(s) família(s) destaque(s) com um agradecimento e mensagem de incentivo para todos.	13/09/2020

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Madre Santa Face, 2021.

Quadro 7 – Estratégias para implementar um ambiente adequado de estudo durante o período de aula remoto na Escola Estadual Madre Santa Face, no ano de 2021

Atividades	Início
Elaborar cinco vídeo-aulas sobre os 5 sentidos do Programa 5S ²⁶ (uma por sentido) e como construir um cantinho de estudo.	03/09/2020
Disponibilizar os vídeos via <i>WhatsApp</i> .	14/09/2020
Pedir aos estudantes que organizem o seu cantinho de estudo e registrem o antes e depois.	14/09/2020
Receber as fotos dos cantinhos.	21/09/2020
Montar um painel virtual sobre o programa 5S com as fotos recebidas.	08/09/2020

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Madre Santa Face, 2021.

²⁶ O programa 5S tem por objetivo orientação sobre boas práticas de organização, limpeza, saúde e disciplina. Disponível em: <file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/SENSO%20DE%20ORDENA%C3%87%C3%83O%20-%20PDF.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

O terceiro exemplo escolhido foi a Escola Estadual Santa Rita de Cássia tem 678 matrículas e 44 docentes. Em 2020 essa escola adotou o REANP para o desenvolvimento das atividades não presenciais e também elaborou um plano para o desenvolvimento de atividades remotas, como apresentado no quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Ações planejadas na Escola Estadual Santa Rita de Cassia em complemento das atividades do REANP, no ano de 2021

Atividades	Objetivos	Acompanhamento	Início
Criação de grupos de <i>WhatsApp</i> , Facebook, Instagram, Conexão Escola e e-mail institucional do professor para contato com cada turma	Estabelece a comunicação com os estudantes para a resolução de dúvidas referentes às atividades e repasse de informações relevantes. Incentivar os estudantes para realizar o PET	Verificar se todos os destinatários receberam as informações e se estão realizando. Registro de devolutiva dos PET's realizados através do preenchimento do Anexo I, disponibilizado no Drive para toda a equipe pedagógica.	20/04/2020

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Santa Rita de Cassia, 2021.

3.1.1.2 O ensino remoto nas escolas públicas municipais

A primeira fase das ações de ensino remoto em Viçosa se deu de março a 31 de dezembro de 2020. A Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Conselho Municipal de Educação (CME), optaram, nesse período, por não enviar atividades para as crianças, porém, foi estimulada a manutenção dos vínculos com as famílias, por meio de grupos de *WhatsApp*.

Outra ação realizada pela SME de Viçosa foi a criação da RedeEducação, que consistiu em contas criadas nos aplicativos *Instagram e Facebook*, que objetivaram reforçar os vínculos dos alunos e das famílias com as escolas da rede municipal de educação, nos quais foram postadas atividades que podiam ser realizados durante o período de pandemia com as crianças, como dicas de brincadeiras, filmes e histórias. Também foram realizadas *lives* pelos professores com diversas temáticas. Em 26 de outubro, foi criado o Programa de Atendimento Educacional Remoto (PAER) que realizava, de forma virtual, atividades diagnósticas, sanadas dúvidas, efetuando reuniões virtuais síncronas, orientação para o desenvolvimento de projetos temáticos e de atividades pedagógicas com as crianças, para evitar o abandono e maior afastamento dos alunos das escolas. As atividades empreendidas no âmbito do PAER eram convertidas em frequência e rendimento escolar para os alunos.

A partir de janeiro de 2021, com a posse de novos gestores municipais, mudaram as estratégias frente ao período de ensino remoto, mas o PAER foi mantido. Em julho de 2021,

foram retomadas as atividades presenciais na rede pública municipal como: capacitação dos professores e dos demais funcionários das escolas, e mantidas a realização de *lives* direcionadas aos alunos e seus familiares.

Ainda no mês de julho de 2021 foi elaborado o documento orientador do retorno às aulas presenciais, intitulado: Protocolo de Segurança de Retorno as Aulas Presencias da Rede Municipal de Ensino na Cidade de Viçosa. Assim, cada instituição, a partir das orientações deste documento deveria observar sua realidade e realizar os ajustes necessários de forma a garantir a segurança ao retorno das atividades escolares presenciais. Após os reajustes necessários, a escola era autorizada ao retorno presencial, mediante a verificação do órgão Vigilância Sanitária.

Conforme o Decreto Municipal 5.668, de 2021, o retorno dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como das demais etapas da educação básica, às escolas se deu a partir do dia 27 de setembro de 2021, conforme o panfleto divulgado pela Prefeitura de Viçosa, mostrado na figura 2.

Figura 2 – Cronograma de retorno das aulas presenciais da cidade de Viçosa (MG), no ano de 2021



Fonte: Site da Prefeitura de Viçosa (MG)²⁷.

Para o retorno às aulas presenciais foi necessário também que as famílias assinassem um termo de consentimento, no qual elas declaravam que tinham conhecimento dos riscos advindos da pandemia e assumiam o compromisso de frequentar encaminhar os filhos à escola de forma segura, ou seja, adotando todas as medidas de proteção às crianças indicadas pelas autoridades de saúde. No ano de 2022, o retorno às atividades escolares presenciais se deu no dia 6 de fevereiro.

²⁷ Disponível em: <https://www.vicosa.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/colégio-de-vicosa/61219>. Acesso em: 20 fev. 2022.

2.2 Os grupos de *WhatsApp* dos quais fazem parte as professoras de escolas públicas e os familiares dos alunos

Viçosa (MG) tem 20 escolas públicas, municipais e estaduais, que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, atendendo a um total de 3.208 alunos, onde atuam 169 professores. Deste total, a porcentagem dos professores dessa etapa da educação básica que responderam ao questionário eletrônico é 13,61% (n=23). O quadro 9 mostra a quantidade de professores por escola pública que oferta os anos iniciais do ensino fundamental e o número daqueles que responderam ao questionário.

Quadro 9 – Número de professores atuantes em escolas públicas nos anos iniciais do ensino fundamental de Viçosa – MG e que participaram da pesquisa

ESCOLAS MUNICIPAIS (EM)	NÚMERO DE PROFESSORES	NÚMERO DE PROFESSORES QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO
EM Almiro Paraíso	5	5
EM Anita Chequer	5	-
EM Coronel Antônio Silva Bernardes	8	-
EM Dr. Arthur Bernardes	5	-
EM Dr. Januário de Andrade Fontes	29	-
EM Dr. Juscelino Kubitschek	8	-
EM João Francisco da Silva	10	-
EM José Lopes Valente Sobrinho	7	2
EM José Teotônio Pacheco	5	-
EM Nossa Senhora de Fátima	9	-
EM Padre Francisco José da Silva	5	-
EM Pedro Gomide Filho	10	7
EM Prof. Paulo Mário Del Giúdice	5	2
SUB-TOTAL	111	16
ESCOLAS ESTADUAIS (EE)	NÚMERO DE PROFESSORES	NÚMERO DE PROFESSORES QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO
EE Effie Rolfs	10	2
EE Madre Santa Face	20	5
EE Padre Álvaro Correia Borges	6	-
EE Santa Rita de Cássia	5	-
EE Alice Loureiro	5	-
EE Jose Lourenço de Freitas	7	2
EE Raul de Leoni	5	-
SUB-TOTAL	58	9
TOTAL	169	25

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Um total de 23 professores²⁸, que atuam em oito escolas públicas do município de Viçosa responderam ao questionário, dentre as quais cinco são municipais e três estaduais.

Para apresentar os dados sobre a configuração dos grupos de *WhatsApp* foram utilizados códigos alfanuméricos, como mostrado no quadro 10.

Quadro 10 – Distribuição das professoras que responderam aos questionários, conforme as escolas públicas em que atuam

Códigos	Escolas
M1	EM Pedro Gomide Filho
M2	EM Pedro Gomide Filho
M3	EM Pedro Gomide Filho
M4	EM Pedro Gomide Filho
M5	EM Pedro Gomide Filho
M6	EM Pedro Gomide Filho
M7	EM Pedro Gomide Filho
M8	EM Prof. Paulo Mário Del Giúdice
M9	EM Prof. Paulo Mário Del Giúdice
M10	EM Almiro Paraíso
M11	EM Almiro Paraíso
M12	EM Almiro Paraíso
M13	EM José Lopes Valente Sobrinho
M14	EE Santa Rita de Cássia
M15	EE Madre Santa Face
M16	EE Madre Santa Face
M17	EE Madre Santa Face
M18	EE Madre Santa Face
M19	EE Jose Lourenço de Freitas/ EM José Lopes Valente Sobrinho
M20	EE Effie Rolfs
M21	EE Madre Santa Face/ EE Effie Rolfs

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

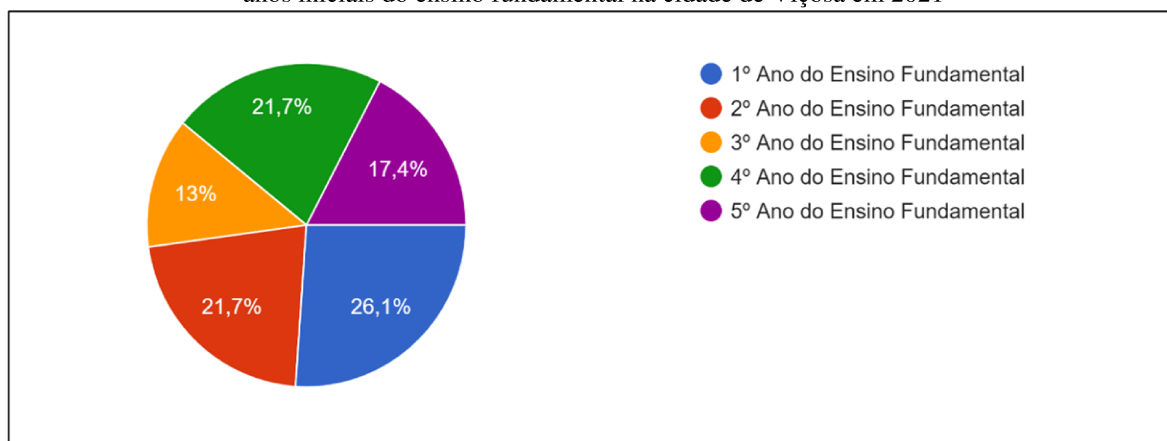
Do total de 23 professoras que responderam ao questionário, apenas 21 prestaram informações sobre os seus grupos no aplicativo *WhatsApp*²⁹, seis atuam no primeiro ano, cinco no segundo ano, duas no terceiro ano, cinco no quarto ano e três no quinto ano do ensino fundamental. Duas professoras atuavam concomitantemente em duas escolas. No primeiro caso a professora, cujo código é M19, atua em uma escola municipal e outra estadual, em ambos os casos no primeiro ano. No segundo caso, a professora identificada como M21, atua em duas escolas estaduais, no quarto ano do ensino fundamental³⁰. A distribuição percentual da atuação das professoras, por ano é mostrada no gráfico 7.

²⁸ Foram computadas 23 respostas porque duas professoras atuam em duas escolas concomitantemente e responderam ao questionário se referindo a ambas.

²⁹ Dentre as 21 professoras que responderam ao questionário, duas participam de grupos em duas escolas, mas uma delas não informou o número de participantes do grupo no aplicativo *WhatsApp* do qual ela faz parte. Além disso, uma outra professora não informou o número de membros do grupo que ela integra.

³⁰ Destaca-se que essa professora não informou o número de participantes dos dois grupos no aplicativo *WhatsApp* dos quais faz parte em cada uma das escolas.

Gráfico 7 – Distribuição do número de professoras que responderam ao questionário, conforme a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de Viçosa em 2021



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Com relação ao uso dos grupos no aplicativo *WhatsApp* para comunicação com os familiares dos seus alunos antes de março de 2020, um total de 12 professoras responderam que fazem uso desse aplicativo, o que representa 57,2% dentre as professoras que responderam ao questionário. O uso desse aplicativo é amplamente disseminado no contexto brasileiro e seu uso para comunicação entre as professoras e as famílias parece que cresce continuamente, ainda que se observe que há um maior controle do grupo pelos profissionais da escola, restringindo a participação das famílias ao recebimento de avisos ou tarefas que devem ser realizadas, com pouca manifestação sobre suas demandas e interesses.

De modo geral, por observação empírica, constata-se também que os assuntos tratados nesses grupos não se referem a questões de ordem pedagógica que poderiam auxiliar as famílias em suas práticas cotidianas com as crianças, como, por exemplo, discussões sobre a importância da cultura escrita no âmbito familiar com a troca de bilhetes e listas de compras, a importância da leitura, as injunções cotidianas sobre o valor da escola e o valor escolar das crianças.

Dentre as 12 professoras que participavam de grupos de *WhatsApp* integrados pelos familiares de seus alunos antes do período de ensino remoto, sete professoras atuavam em escolas públicas estaduais e cinco em escolas públicas municipais. Dentre as professoras que atuam na rede pública estadual, uma trabalha com crianças do primeiro ano; uma com alunos do quarto ano; duas com alunos do terceiro ano e três com alunos do quinto ano. Os dados em relação às cinco professoras que atuam na rede pública municipal indicaram que duas professoras atuam no primeiro ano; uma no segundo ano e duas no quarto ano do ensino fundamental. Esses dados indicam que em ambas as redes, há uma propensão de que maior número de grupos no *WhatsApp* sejam formados com alunos do quarto e quinto anos do ensino fundamental. Essa propensão pode decorrer do fato de que as famílias e as professoras

já estavam habituadas a se comunicar por meio de um dispositivo eletrônico ou que no quarto e quinto ano do ensino fundamental, quando os estudantes estão concluindo um segmento de uma etapa da educação básica, as famílias se dedicam mais à comunicação com as professoras como forma de acompanhamento escolar dos filhos ou que as professoras consideram que nesses anos a participação das famílias é muito relevante e estimulem o contato por meio do aplicativo.

A importância do fortalecimento dos vínculos entre as escolas e as famílias, por meio da comunicação entre os professores e familiares, foi evidenciada por vários pesquisadores, dentre eles Nogueira (1998; 2005; 2011) e por legislações, as quais apregoam a cooperação entre essas duas instâncias socializadoras, a exemplo da Constituição de 1988, a LDB e o ECA, como evidencia Silva (2003) e Soares e Faria (2018).

Um dos fatores que parece explicar a adesão das 21 professoras que responderam ao questionário, em relação ao uso do aplicativo *WhatsApp* para a comunicação com as famílias, após o fechamento das escolas em razão da pandemia de Covid 19, foram as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Viçosa e da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais de estímulo às interações de forma remota com os alunos e suas famílias. Esse estímulo se deu em redes públicas de ensino de diferentes cidades. Na rede municipal de educação de Belo Horizonte (MG), por exemplo, recomendou-se a interação dos professores com as famílias dos alunos por meios virtuais, distribuindo *chips* de celulares corporativos³¹.

Observa-se assim que, com o distanciamento social, o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC) se intensificou e tinha como objetivo a mediação pedagógica, o que foi favorecido, em alguns casos, pelo fato de que os alunos são nativos digitais, como indicaram os autores Serres (2013) e Prensky (2001), ainda que tenha também dado visibilidade aos processos de exclusão digital. Sabe-se que no Brasil a maior parte do acesso à internet é feito por meio de aparelhos celulares, mas esse acesso é limitado para famílias socialmente desfavorecidas, tanto em função do número de aparelhos disponíveis no ambiente familiar, em alguns casos apenas um celular para vários moradores, como em função das condições de acesso à internet. Para Hermann (2018) o telefone celular virou uma peça fundamental em nossas vidas, principalmente no que diz respeito à facilidade de comunicação. Além disso, conforme Barral (2012), a posse desse aparelho gera um encurtamento do *tempoespaço*. Portanto, trata-se de uma exclusão que impede acessos cruciais para a vida cidadã na sociedade atualmente.

³¹ Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/pbh-vai-distribuir-45-mil-chips-com-internet-para-alunos-e-professores>. Acesso em: 12 ago. 2021.

Além das restrições de ordem material que se referem à posse do aparelho celular e à conectividade à internet para a comunicação na contemporaneidade, outra dificuldade se refere à disponibilidade de tempo entre as famílias socialmente desfavorecidas para se dedicar ao processo de escolarização dos filhos.

Sobre as dificuldades enfrentadas pelas famílias para uma participação mais efetiva no grupo de *WhatsApp*, duas professoras disseram:

O grupo foi criado com a inclusão de oito mães. São apenas sete que conseguiram participar um pouco no grupo. Há grandes dificuldades por não possuírem sinal, tendo muitas vezes se deslocar para alto de morros. E há aquelas famílias que só possuem celular móvel, ou seja, colocam créditos que expiram rapidamente. (Professora M3)

É muito importante este contato, por causa da pandemia. É uma forma de participação da família. Mas infelizmente nem todos conseguem esse acesso, até mesmo pela correria do trabalho no dia a dia (Professora M20)

Para Almeida (2008) as desigualdades sociais no Brasil são os maiores desafios para a universalização das TIC no país. Conforme Rodrigues (2020) a pandemia evidenciou ainda mais a sociedade desigual em que vivemos, haja vista que desencadeou uma série de mudanças que exigem esforço e adaptação ao mundo virtual, por conseguinte, as aulas *online* acabam que por impor um profundo recorte de classe social. Castro e Alonso (2021) chamam a atenção para as limitações que são encontradas, diante dessas desigualdades, como: a baixa qualidade da conexão, poucos celulares na residência, baixo armazenamento e planos de pacote de dados pré-pagos com baixa capacidade de velocidade na conexão.

Os dados sobre o número de familiares que integravam os 20 grupos³² no aplicativo *WhatsApp* são apresentados no quadro 11 a seguir.

Quadro 11 – Número de participantes nos grupos de *WhatsApp* referente as docentes participantes da pesquisa

CÓDIGOS	PARTICIPANTES
M1	30
M2	34
M3	24
M4	33
M5	25
M6	-
M7	30
M8	05
M9	75
M10	12

(Continua)

³² As professoras cujos códigos são M13 e M21 integram dois grupos no *WhatsApp*, porque atuam em duas escolas, mas uma delas não informou o número de participantes desses dois grupos no aplicativo. Outra professora, com o código M6, também não informou o número de membros do grupo.

(Continuação Quadro 11)

CÓDIGOS	PARTICIPANTES
M11	14
M12	06
M13	100/200
M14	47
M15	40
M16	100
M17	25
M18	39
M19	-
M20	33
M21	45

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Os grupos com maior número de participantes são aqueles dos quais fazem parte as professoras M13 e M16, 100/200 e 100, respectivamente. Esses grupos mais numerosos foram constituídos em turmas de escolas públicas municipais e estaduais. A constituição de um grupo com tantos membros pode indicar que tanto os alunos, como seus familiares, talvez mais de um membro da família – como pai e mãe, irmãos, avós, tios – participam desses grupos. Outra hipótese, em relação ao número de alunos no grupo no aplicativo *WhatsApp* constituído na escola da rede pública estadual, se refere ao número de estudantes por turma que poderia ser elevado, uma vez que se trata do 5º ano. De acordo com Garcia *et al.* (2016) a superlotação das salas de aula na rede pública do Estado de Minas Gerais é notória, o que, além de dificultar o aprendizado, compromete as condições de trabalho do professor³³.

O terceiro grupo mais numeroso, com 75 participantes, é aquele integrado pela professora identificada com o código M9, cujo funcionamento também se dá em escola pública municipal, mais especificamente com familiares de alunos do 2º ano do ensino fundamental. No entanto, a professora informa que apenas 13 membros desse grupo são ativos, isto é, participam das atividades propostas.

Apenas dois grupos M8 e M12 têm um número menor de participantes, 5 e 6, respectivamente. Esses grupos com o menor número de participantes foram constituídos por familiares de alunos que frequentam escolas públicas municipais. O número reduzido de alunos e familiares nesses dois grupos pode estar relacionado à baixa adesão dos mesmos às atividades remotas. Segundo Rodrigues (2022) essa baixa adesão dos alunos às atividades *online* não pode ser atribuída a fatores de ordem pessoal, como irresponsabilidade. A análise

³³ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgou em setembro de 2020 um estudo que vai ao encontro aos estudos de Garcia *et al.* (2016), evidenciando que o Brasil, entre os mais de 60 países analisados, apresenta um dos maiores números de alunos por sala de aula. Diante disso, pode-se também refletir sobre a conjectura do retorno presencial e suas dificuldades de distanciamento social.

passa inevitavelmente por questões de ordem social e econômica. Para Jesus e Germano (2013) o nível de instrução dos familiares pode também interferir no auxílio as atividades, assim como a falta de tempo, por motivos de trabalho.

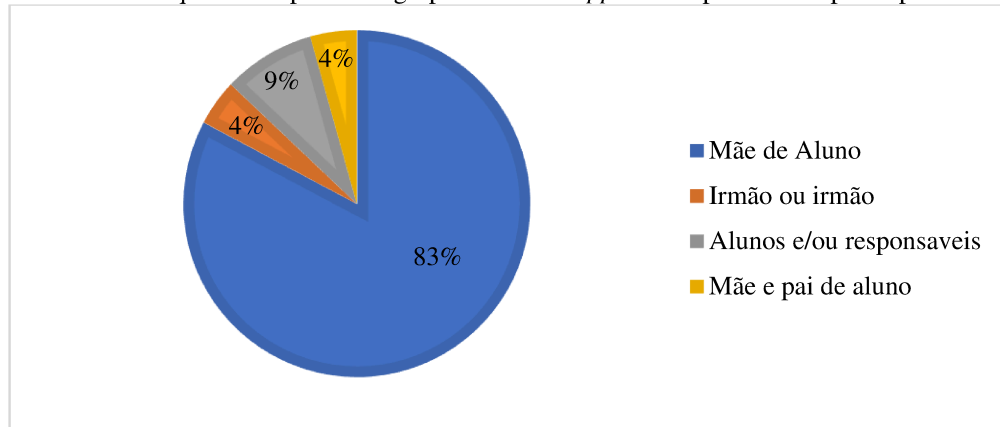
Três grupos constituídos no aplicativo *WhatsApp* têm entre 24 e 25 familiares, dos quais fazem parte as professoras identificadas com os códigos (M3; M5 e M17). Também são três os grupos que têm entre 40 e 47 integrantes (M14; M15 e M21). Dois grupos, integradas pelas professoras identificadas com os códigos M10 e M11, têm entre 12 e 14 participantes. Seis grupos têm entre 30 e 39 participantes (M1; M2; M4; M7; M18 e M20).

Dentre os grupos no aplicativo *WhatsApp*, que foram obtidos dados sobre o número de integrantes, dois deles foram indicados como “fechados”, ou seja, somente as professoras, que os administram, enviam mensagens com avisos ou conteúdos escolares aos familiares ou aos alunos. Esses, por sua vez, apenas recebem as informações e orientações enviadas, podendo se comunicar com as professoras apenas por mensagens privadas. Sobre essa especificidade dos grupos, as professoras disseram: “O meu grupo é fechado, somente para informes e avisos importantes.” (Professora M4); “Grupo fechado somente para os administradores.” (Professora M16).

Thin (2006) ao discutir as dissonâncias entre modos de socialização escolar e familiar, referindo-se às famílias de camadas populares chama a atenção para a relação desigual entre essas duas instancias socializadoras, visto que, a escola que já possui sua cultura legitimada, torna-se dominadora daqueles que não a acompanham. Considerando que os grupos são fechados e a possibilidade de diálogo é somente aos administradores, é possível afirmar que os familiares e/ou responsáveis ficam excluídos das decisões escolares, sendo apenas comunicados dos avisos e informes via *WhatsApp*, O que vai ao encontro com as contribuições do autor (2006) ao salientar que a escola impõe as famílias as suas práticas e lógicas escolares. “O grupo de *WhatsApp* dá um apoio as famílias tirando dúvidas e levando, informações importantes para o conhecimento de todos envolvidos.” (Professora M7).

Mesmo que a comunicação não ocorra de forma igualitária entre as professoras e os familiares, as primeiras consideram que a manutenção do contato pelo grupo de *WhatsApp* é uma forma de comunicação e participação da família no ambiente escolar, sendo também uma forma de comunicação instantânea, o que favorece a resolução de problemas.

No que se refere à participação dos familiares dos alunos nos 20 grupos de *Whatsapp*, os dados indicaram a participação majoritária das mães, representando 83% (n=17) dos grupos. Em 4% (n=1), participavam tanto o pai como a mãe, conforme mostrado no gráfico 8, a seguir.

Gráfico 8 – Familiares que fazem parte dos grupos de *WhatsApp* com as professoras participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A maior participação das mães na escolarização dos filhos já foi indicada na literatura sobre as relações família escola como os trabalhos de Portes (2000), Nogueira (2006), Lacerda (2006) e Resende (2013). Para Silva e Diogo (2011) as mães tornaram-se as principais responsáveis pela mediação entre a família e a escola.

Cabe destacar que dentre os outros familiares, além da mãe, que foram indicados como participantes dos grupos no aplicativo, figuram os avós, como nos dois casos cujos relatos são apresentados a seguir:

O grupo possui além das mães, alguns pais e avós. Pouca é a participação dos responsáveis no estabelecimento de diálogos sobre a educação das crianças. Alguns se sentem tímidos e acanhados, preferem conversar em particular. Outros não se manifestam nem em particular. (Professora M2)

[Participam do grupo] Pais, mães e avós. (Professora M19)

Tem aluno que tem mais de um participante da família por causa de demandas de trabalho ou de guarda. (Professora M5)

Sobre o apoio de avós na escolarização de netos, Coutrim (2014) e Silva (2012) têm indicado que essa participação das avós, principalmente em um contexto das famílias de camadas populares e rearranjos familiares em torno das diferenças na sociedade ao longo do tempo. Inicialmente poder-se-ia considerar que a participação de avós em grupos de aplicativo estaria limitada devido às dificuldades de pessoas acima dos 40 anos com o manuseio de dispositivos de comunicação eletrônica, mas a disseminação do uso do celular e a presença das avós na escolarização dos netos parece se constituir num fator que as levam a participar desses grupos, mesmo que haja um predomínio das mães como respondentes da pesquisa, nas falas das professoras a sua participação é constatada.

Ainda com relação à participação de familiares nos grupos de *Whatsapp*, o segundo maior percentual encontrado foi de alunos. Estes alunos cursavam o quarto e quinto ano do ensino fundamental, portanto tratava-se de crianças com, em média, 10 anos de idade, que certamente tinham facilidades no uso de aplicativos e mais autonomia na realização dos seus estudos.

A concomitância da participação de familiares e dos próprios alunos foi indicada por duas professoras. Os dados não permitem analisar os efeitos dessa concomitância, mas indiciam que novas conversas podem surgir no ambiente familiar, considerando que as famílias e os alunos têm acesso ao mesmo tipo de informação: “Além dos pais, os alunos também participam do grupo de *WhatsApp*.” (Professora M13); “O grupo além das famílias também conta com a participação do próprio aluno.” (Professora M17).

Outro desdobramento dos grupos no *WhatsApp*, cujos indícios chamam a atenção se refere à comunicação dos familiares com os professores “no privado” e em tempo real. As professoras disseram: “[...] a interação não é só no grupo. As famílias também interagem com o professor através no privado.” (Professora M11); “[...] os responsáveis preferem conversar no privado.” (Professora M15); “Neste momento, é necessário participarmos deste grupo, pois é o meio mais rápido de contato.” (Professora M6).

A participação de irmãos dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental representa 4% dos grupos de *Whatsapp*, conforme as professoras que responderam aos questionários. A indicação dessa participação vai ao encontro dos trabalhos de Lacerda (2010) e Balarini e Romanelli (2005) que apontam para a solidariedade entre os irmãos que marca os percursos escolares de estudantes de camadas populares. Os dados obtidos não esclarecem a idade dos irmãos dos alunos do ensino fundamental que participam desses grupos, mas provavelmente são irmãos mais velhos. Gloria (2007) chama a atenção para a posição ocupada na fratria e a participação dos irmãos mais velhos na escolarização dos mais novos. De acordo com essa autora, o primogênito tende a auxiliar os familiares, por exemplo, nas tarefas escolares ensinando ou acompanhando os irmãos mais novos.

Alguns professores destacaram a participação dos gestores da escola nos grupos: “No grupo além de mim [professora] participam a diretora, a vice e a supervisora.” (Professora M5); “Além da família, participa a direção e coordenação da Escola. O grupo é a sala de aula.” (Professora M11).

Com as falas das docentes M5 e M11 pode-se retomar as contribuições Thin (2006) como uma forma de dominação escolar, haja vista, que a comunicação é realizada apenas pelas administradoras, a presença das diretoras e supervisoras como membros dos referentes grupos,

pode indicar um certo controle das instituições escolares na relação com a família. Silva (2014) chama a atenção para a gênese das instituições de ensino que trazem questões de desigualdade social e desigualdade cultural desde sua origem, dessa forma, não é possível dizer que o controle escolar se iniciou com o ensino remoto, entretanto, é possível trazer luz a ele.

Após a descrição das ações realizadas durante o ensino remoto nas escolas públicas municipais e estaduais da cidade de Viçosa e análises dos dados gerados a partir do questionário eletrônico sobre a configuração dos grupos de *WhatsApp*, realizou-se entrevistas semi-estruturadas com as professoras e os familiares e/ou responsáveis dos alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. No próximo capítulo serão apresentados os dados produzidos e analisados referentes as entrevistas com as docentes.

4 AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS ACERCA DA COMUNICAÇÃO ELETRÔNICA COM AS FAMÍLIAS

Neste capítulo são descritos e analisados os dados gerados por meio de entrevistas com três professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de Viçosa (MG) sobre a comunicação entre as professoras e os familiares dos alunos, por meio do uso do aplicativo *WhatsApp*.

4.1 Os perfis das professoras entrevistadas

A professora Grace³⁴ tinha 52 anos na época da entrevista, se declarou negra e é professora efetiva da Escola Estadual A (EE-A)³⁵, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Seu percurso escolar ao longo da educação básica – da educação infantil ao ensino médio – se deu em escolas públicas da cidade de Viçosa (MG). Ela frequentou, durante a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, duas escolas: a Escola Estadual (EE-C) e a Escola Estadual (EE-D), sendo que nessa última escola ela cursou os anos finais do ensino fundamental. O ensino médio profissionalizante – Magistério – foi cursado na Escola Estadual (EE-A) e concluído no ano de 1995. Em fevereiro de 2002, a professora Grace ingressou no curso Normal Superior³⁶ na modalidade de educação a distância, na Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), uma instituição privada. Ela concluiu esse curso em julho de 2005. O curso de Pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia foi cursado na Faculdade Vale do Piranga (FAVAPI), outra instituição privada, também na modalidade de educação a distância, na qual essa professora ingressou em fevereiro de 2006.

Grace trabalha como docente há 22 anos, tendo atuado, antes da sua aprovação em concurso público, em diversas escolas pública de Viçosa. Nos anos de 2020 e 2021 essa professora atuou junto à mesma turma, ou seja, no primeiro e segundo anos do ensino fundamental, período que coincide que a ensino remoto na rede pública estadual de Minas Gerais.

A professora Lorena tinha 46 anos na época da entrevista. Ela se declarou negra e atuou como professora da Escola Estadual B (EE-B), no período de abril a dezembro de 2021.

³⁴ Foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos investigados.

³⁵ As três escolas estaduais de Viçosa, onde atuam as professoras investigadas, foram identificadas como EE-A; EE-B e EE-C.

³⁶ O curso Normal Superior é uma Licenciatura Plena, cujo objetivo é formar docentes para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Seu percurso escolar teve início em uma escola pública municipal, localizada na área rural do município de Viçosa e na Escola Municipal (EE-E), situada em um bairro periférico de Viçosa. Nessas duas escolas ela cursou os anos iniciais do ensino fundamental. Os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio foram cursados em escolas estaduais urbanas. Formada em Pedagogia pela UFV desde 2002, Lorena ingressou na carreira docente no ano de 2008, quando começou a trabalhar em uma instituição filantrópica de educação infantil de Viçosa, na qual se manteve até o ano de 2012. Em 2013, Lorena começou a atuar nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública estadual, por meio de um contrato temporário, permanecendo nesta escola até o ano de 2018. Neste ano, ela se afastou da docência para tratamento de saúde, voltando a atuar como professora da educação básica no ano de 2021.

Janaína, a terceira professora sujeito da pesquisa, tinha 46 anos na época da entrevista. Quando perguntada sobre seu pertencimento etnicorracial ela manifestou certo constrangimento³⁷, dizendo inicialmente que era parda e, logo a seguir, se declarou branca. Ela atua na Escola Estadual (EE-C), como professora efetiva no cargo. O percurso escolar dessa professora teve início na cidade de Canaã (MG), onde durante os anos iniciais do ensino fundamental ela frequentou uma escola pública estadual. Nessa mesma cidade ela cursou os anos finais do ensino fundamental em outra escola pública estadual. Janaína iniciou o ensino médio nessa mesma escola e o concluiu na Escola Estadual (EE-A), situada em Viçosa. O curso de Pedagogia Janaína cursou na UFV, tendo se graduado em 2001. Após a conclusão do curso superior Janaína atuou em diferentes escolas públicas estaduais e municipais, por meio de contratos temporários. No ano de 2011 ela foi aprovada em concurso pública e tomou posse no cargo no ano de 2013. Essa posse se deu na Escola Estadual (EE-F), mas, após dois anos de trabalho se transferiu para a Escola Estadual (EE-C). Vale ressaltar que Janaina acompanhou uma mesma turma do início das aulas remotas até o retorno às aulas presenciais.

4.2 A criação dos grupos de *WhatsApp* e sua composição

O grupo de *WhatsApp* que Grace fazia parte na época da entrevista foi criado em fevereiro de 2020, com o objetivo de manter a comunicação com os alunos e seus familiares, antes mesmo do período estabelecido para a rede pública estadual de Minas Gerais para o

³⁷ Diante da hesitação da professora em declarar sua cor/raça, foi reiterado, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que ela não precisava responder a todas as perguntas, mas por decisão da entrevistada ela fez a alteração de sua declaração inicial, informando que era branca.

ensino remoto. Esse grupo se manteve ativo até o final do ano de 2021. A decisão de manutenção do mesmo grupo durante dois anos se deveu ao fato de que Grace atuou no primeiro e segundo ano do ensino fundamental com o mesmo grupo de alunos. Quando perguntada sobre porque tomou a decisão de estabelecer contato com as famílias de alunos da escola pública, por meio de aplicativo, Grace disse que sua atuação em outra escola viabilizou seu contato inicial com dispositivos eletrônicos de comunicação, onde era mais recorrente essa prática, destacando-se dentre elas a formação de grupos de *WhatsApp*. Ela destacou que o uso dessa forma de comunicação com as famílias foi uma decisão sua, ou seja, não houve uma imposição da escola e faz referência ao fato de que a criação do grupo se deu antes da interrupção do ensino presencial nas escolas por causa da pandemia de Covid19 e da implementação do ensino remoto nas escolas públicas. Sobre a utilização dos grupos de *WhatsApp* para comunicação com as famílias, ela disse:

Nas escolas em que trabalho... os outros professores não são muito adeptos de grupos, mas eu sou! Antes mesmo da pandemia eu já usava do WhatsApp para manter a comunicação com as famílias, com os pais. Para transmitir recados da direção ou meus, para postar o que fosse preciso. (Prof^a Grace)

Em relação à forma como o grupo de *WhatsApp* é administrado, Grace esclarece que no período da pandemia o grupo passou a ter duas administradoras: ela própria e a professora de Educação Física. Segunda ela, a Supervisora Escolar e a Diretora da escola não participavam do grupo. Caso esses gestores quisessem transmitir algum aviso para as famílias, isso era informado às administradoras para que as mesmas fizessem o repasse da informação. Esse grupo era fechado, ou seja, somente as administradoras podiam enviar mensagens coletivas, mas era possível a comunicação privada, conforme Grace relata: “O meu grupo desde o início é fechado, acho melhor assim, mais organizado, sabe?! Então ele é somente para passar os recados e avisos. Os pais que quiserem saber outro tipo de informação entram em contato comigo no privado.” (Prof^a Grace, EE-A).

Quando perguntada sobre as razões de o grupo ser fechado, ou seja, não permite que os familiares e/ou responsáveis postem mensagem coletivas, inibindo assim a interação entre as famílias sem a intermediação das professoras, Grace disse: “*O meu grupo desde o início é fechado, acho melhor assim, mais organizado, sabe?!*”. Essa organização à qual Grace se refere parece estar relacionada ao volume de mensagens e não propriamente ao conteúdo dessas mensagens.

O grupo de *WhatsApp* do qual faz parte a Prof^a Lorena, foi criado no ano de 2020. Ela se inseriu nesse grupo no ano de 2021, quando assumiu uma turma em substituição a outra professora³⁸. Sua inserção nesse grupo se deu por iniciativa da diretora da escola, que utilizava os grupos para práticas de gestão, como, por exemplo, avaliar a enturmação dos alunos feita no início do ano letivo e alterá-la, se fosse o caso.

De acordo com Lorena, o grupo que integrava no *WhatsApp*, na época da entrevista, contava também, além dos familiares e/ou responsáveis dos alunos, com a participação da professora de Educação Física, da professora eventual, da supervisora e passou a contar com a participação da diretora da escola, no final do ano letivo. Ela disse:

A supervisora fica no grupo, a professora de educação física e a professora eventual também ficam, porque ela que trabalha a questão da leitura e as atividades na biblioteca, e no final do ano a gente também colocou a direção no grupo porque como algumas professoras eram contratadas, como no meu caso, não estaria lá esse ano. Então, no final do ano, a gente adicionou a direção para elas passarem para a próxima professora. (Prof^a Lorena, EE-B)

Segundo a Prof^a Lorena, no início da comunicação por meio do uso do aplicativo *WhatsApp*, o grupo era aberto e todos os participantes podiam enviar mensagem e interagir, mas, pouco tempo depois, o fechou. A professora disse ter sido orientada pela diretora a fechar o grupo, devido à quantidade de mensagens recebidas. Ela disse: “[...] *eu conversei com a diretora e ela me orientou a fechar o grupo e deixar só os administradores postarem alguma coisa lá*”. Portanto, a decisão de fechar o grupo, feita sob a orientação da direção da escola, quando apenas a administradora do grupo publicaria no mesmo, foi feita sob a alegação de que o volume de mensagens que circulavam no grupo era muito elevado. Após o fechamento do grupo, os familiares e/ou responsáveis foram instruídos a esclarecer dúvidas ou a fazer o relato de algo particular sobre o filho, utilizando conversas privadas com a professora. Sobre as conversas no grupo, quando todos podiam enviar mensagens, Lorena disse:

No início, ele [o grupo de *WhatsApp*] estava aberto. Depois, eu vi que não funcionava porque, uma coisa que eu tinha falado lá no início da semana, eles me perguntavam no final da semana sobre aquele assunto. Aí, eu vi que a maioria não estava acompanhando a rotina de atividades. Às vezes, colocava coisa que não tinha nada a ver com o assunto que estava sendo falado lá, o volume de mensagem era muito. E aí, eu conversei com a diretora e ela me orientou a fechar o grupo e deixar só os administradores postarem alguma coisa lá. E aí, se eles quisessem falar comigo, perguntar algo, eles também tinham a liberdade de mandar no meu privado. (Prof^a Lorena, EE-B)

³⁸ Lorena foi contratada para substituir outra profissional que se afastou do trabalho em razão de uma licença maternidade.

Ao ser perguntada sobre a sua percepção sobre o fechamento do grupo, Lorena disse que concordou com a orientação da diretora e que foi o melhor a se fazer, pois alguns familiares e/ou responsáveis não conseguiam acompanhar a quantidade de mensagens no tempo apropriado. Ela cita, como exemplo, o diálogo a seguir:

O pai falava:

– Professora, como faz isso? E eu respondia:

– Ué, mas eu enviei um vídeo explicando. Mandei a rotina, a orientação de como fazer.

– Ah, mas é muita informação, eu não estou conseguindo acompanhar.

Aí, foi melhor fechar o grupo mesmo. Eu fiquei com ele aberto mais ou menos um mês, depois eu vi que as queixas estavam sendo recorrentes. Aí, foi melhor fechar. (Profª Lorena, EE-B)

De acordo com Lorena, antes da pandemia de Covid-19, a escola não utilizava o aplicativo *WhatsApp* para comunicação com os familiares/responsáveis dos alunos. A comunicação por meio eletrônico passou a ocorrer devido à interrupção das aulas presenciais. Anteriormente utilizava-se exclusivamente a agenda escolar ou o contato pessoal com o responsável pelas crianças no início ou final das aulas. Ela disse:

A comunicação antes era por agenda escolar. Geralmente, quando tinha aviso da escola em geral, eles imprimiam aqueles bilhetes e a gente colava no caderno. Quando a gente tinha algo a falar, era de forma escrita mesmo. [...] Antes... às vezes, quando os pais chegavam para levar os filhos na entrada, havia algum tipo de comunicação. Na hora que fosse buscar, se precisava falar alguma coisa, a gente falava até pessoalmente. (Profª Lorena, EE-B)

A forma utilizada durante a pandemia pela escola para comunicação com os familiares e/ou responsáveis pelos alunos, ou seja, a constituição de grupos no *WhatsApp* é considerada por Lorena como mais eficaz do que, por exemplo, escrever bilhetes na agenda escolar, visto que a comunicação eletrônica permitiu o repasse de informações com mais agilidade.

Eu acho que o WhatsApp contribuiu para conversar com os pais, facilitou. Agora temos esse contato imediato. Com essa coisa de a gente não poder sair, não poder dar aulas presenciais, aí a forma que a gente achou de comunicar com os pais foi essa, porque com o celular todo mundo “tá” perto e vê a mensagem. (Profª Lorena, EE-B)

A professora Janaína, da mesma forma que Grace, participava de um mesmo grupo de *WhatsApp* com as famílias e/ou responsáveis há dois anos. Isso se deu porque ela atuou com a turma durante esse período, ou seja, nos anos de 2020 e 2021, quando seus alunos estavam matriculados no quarto ano e no quinto ano do ensino fundamental, respectivamente. Ela

também mantinha contato com os familiares de seus alunos e/ou responsáveis por meio do aplicativo *WhatsApp* antes do período de implementação do ensino remoto na rede pública estadual de Minas Gerais. Janaina relata que a proposição de criação do grupo no *WhatsApp*, por adesão, ocorreu na primeira reunião com os familiares dos alunos e/ou responsáveis, tendo se dado por uma sugestão dela. Ela esclarece as razões de criação do grupo, no seguinte relato:

A primeira coisa que eu faço geralmente na primeira semana de aula, a gente faz uma reunião para expor o calendário escolar; como vai ser o trabalho durante o ano; o período de avaliação. Então, a gente expõe todo o andamento da escola, né?! Na primeira reunião! Isso geralmente é na primeira, no máximo segunda semana de aula. Então, a primeira providência que eu faço é isso - esse grupo. Mas é tudo combinado com os pais, nunca foi uma coisa imposta. Igual eu falei: Durante as reuniões, na primeira reunião eu falo qual é o objetivo do grupo, o porquê que eu estou criando; e se eles concordam, o que eles sugerem. Então, eu escuto muito os pais, eu acho que acrescenta muito no meu trabalho. Tanto os pais quanto os alunos. A partir daí a gente chega ao consenso. (Profª Janaína, EE-C)

Segundo essa professora, a conversa por meio do aplicativo facilita a interação e a relação com os familiares e/ou responsáveis, visto que é uma forma de comunicação direta, por texto e áudio, evitando o bilhete escrito para os familiares, que inclusive passa pela análise dos gestores da escola. Em seu relato, Janaína reitera, a importância da agilidade na comunicação com as famílias e/ou responsáveis:

Porque antes, para conversar com os pais, você tinha que levar à supervisão..., à supervisão e à direção para poder fazer o bilhete e mandar para os pais. A partir disso, [criação do grupo no WhatsApp] não! Eu já comecei a ter contato direto com os pais e ganhei tempo, facilitou a minha vida e a vida dos pais também. (Profª Janaína, EE-C)

Janaina é a administradora do grupo, do qual não fazem parte os gestores da escola. No período anterior à pandemia participavam do grupo a professora e os familiares e/ou responsáveis de seus alunos. Entretanto, com o isolamento social e interrupção das aulas, as crianças passaram a integrar o grupo. Vale destacar que os alunos de Janaina têm entre 10 e 11 anos de idade. Sobre as vantagens da participação dos alunos no grupo de *WhatsApp*, ela disse:

Eu tenho esse grupo do WhatsApp, ele existia antes mesmo da pandemia, tá! Então, o que acontece: era um grupo com os pais e professores, só que aí, com a pandemia, os pais se viam tendo que comprar celular para as crianças. Aí, elas começaram a pedir para participar do grupo também. Ótimo, porque esse grupo é estritamente para recados, algum comunicado. O grupo agora tá com 46 pessoas! Tem (...) o pai, tem a mãe; tem (...) tem o pai, a mãe e tem o filho. Os pais têm total liberdade para participar ou não e as crianças também. (Profª Janaína, EE-C)

Em relação aos assuntos abordados do grupo de *WhatsApp*, a professora Janaína explica que antes de os alunos fazerem parte do mesmo, o grupo era aberto para a comunicação, tanto ela quanto os familiares e/ou responsáveis podiam realizar postagens e enviar mensagens. Mas, a partir da participação dos alunos, Janaina considerou importante estabelecer limites para essa comunicação. Ela disse:

Eu deixo bem claro lá no grupo também que não pode “apostar” nada de figurinha. Bom dia, Boa tarde, nada disso. Ali é estritamente para a comunicação. Senão acaba se perdendo de tanto postar coisas que não têm nada a ver com educação, com a escola, com a minha turma. Acaba se perdendo no meio de outras mensagens que não são o objetivo do grupo. E todos respeitam! Eu acho que tudo é questão de limites. Se você conversar, os pais entendem. (Profª Janaína, EE-C)

De acordo com a Janaína, após a inserção de seus alunos no grupo, achou melhor fechá-lo. Ela ressalva que é a primeira experiência com os alunos participando junto aos familiares do grupo no *WhatsApp* e explica que as crianças ficam eufóricas com essa comunicação, ou seja, receberem avisos e recados junto com seus familiares ou responsáveis. Janaína disse:

[...] no meu grupo, todo mundo podia postar lá. Aí, depois que começou os alunos entrarem, eu falei: - Gente, agora eu vou me colocar como administradora. Quem vai postar é só a professora. Quando era só eu e os pais, ele [o grupo] era aberto para qualquer um postar. Aí, eu expliquei para os pais por que isso... porque os alunos ficavam muito ansiosos. Vamos supor. Se eu desse um recado lá (sábado letivo), eles começavam a mandar um monte de emoji mandando beijinho... Empolgação da criança, porque é uma coisa nova para criança. O *WhatsApp*... eu tenho o grupo desde 2016, toda turma que eu vou trabalhar, eu crio o grupo. A criança fazendo parte do grupo começou agora na pandemia. Até então, o aluno não fazia parte, só fazia parte o pai ou responsável. Eles [os alunos] ficam eufóricos com isso. Então, assim, eles estão aprendendo ainda a lidar com isso, saber qual a importância, as responsabilidades. É um processo que é uma construção. Não adianta você chegar e só impor “você não vai fazer isso!” Explicar “pra” eles qual é o objetivo do grupo; por que tá acontecendo isso; por que a professora agora deixa só ela que pode postar alguma coisa, se a gente quiser conversar com ela no privado? Eu acho que isso é uma construção da conversa e eles são muito inteligentes, eles pegam rápido e eles têm prazer em participar. Eu acho isso muito positivo. (Profª Janaina)

O fato de Janaina se dispor a incluir os alunos em seu grupo de *WhatsApp* e vivenciar essa nova experiência, possibilita as crianças, mesmo que de forma indireta pelo fato grupo ser fechado, uma forma ativa de participação escolar. Evidenciando o que Thin (2006) chama de ajustes recíprocos. Apontando na ação da professora o entendimento da relação de interdependência com a família e as crianças, para que ocorra por meio da sua prática docente o aprendizado e o desenvolvimento do aluno.

4.2.1 Os temas abordados na comunicação eletrônica entre as professoras e as famílias

Dois aspectos precisam ser destacados inicialmente em relação aos assuntos tratados na comunicação eletrônica entre as professoras e as famílias nos grupos de *WhatsApp*. O primeiro deles é o fato de que a comunicação eletrônica aconteceu antes da COVID19 –da Prof^a Grace e da Prof^a Janaína –, e durante o período da pandemia quando foi instituído o ensino remoto, o que certamente afetou os conteúdos das conversas e intensificou o uso do aplicativo para os contatos entre as famílias e as escolas. O segundo se refere ao fato de que dois grupos eram fechados – da Prof^a Grace e da Prof^a Lorena –, portanto o direcionamento dos assuntos tratados era feito exclusivamente pela professora que administrava o grupo. As especificidades das conversas figuraram apenas nas conversas privadas, que eram mais escassas.

Sobre as conversas durante o período de ensino remoto as professoras Grace e Janaina, quando perguntadas sobre a intensidade da comunicação com as famílias antes e durante a pandemia, disseram:

Na pandemia, a conversa se intensificou, porquê tinha que ficar explicando matéria, mandando atividades. Nós mandávamos, todos os dias, um roteiro de estudos para os alunos, para os pais terem como seguir o PET direitinho, para os alunos não ficarem sem fazer. Então, prova, tudo a gente mandava pelo grupo. (Prof^a Grace, EE-A)

Antes do ensino remoto era mais tranquilo porque eram os recados que a gente precisava mandar, era aquele aluno que faltava e chamava no privado para saber por que o aluno está faltando. Faltou dois dias, eu já entrava em contato. Tudo bem? Está acontecendo alguma coisa? Então, era mais isso. Agora, não. Agora ele é diário. (Prof^a Janaína, EE-C)

O aumento da intensidade da comunicação via grupo de *WhatsApp* entre as professoras e as famílias, pode ser explicado pelo fato de ser a única forma de comunicação devido ao isolamento social e a implementação das atividades do REANP.

Quando perguntada sobre os conteúdos das conversas nos grupos, a professora Grace disse:

[...] os conteúdos da comunicação são voltados para os avisos, para os recados... Às vezes um para casa, explicação de alguma atividade, orientação do PET e da rotina escolar. Um recado importante que vem da gestão escolar. Eu dava aula pelo Google Meet e enviava o link pelo WhatsApp, então isso tudo eu posto no grupo. (Prof^a Grace, EE-A)

A professora Lorena ao responder à pergunta sobre os assuntos abordados nas conversas com as famílias, disse:

O grupo de WhatsApp, geralmente a gente usava para enviar... Todos os dias, eu mandava a rotina diária de quais atividades eles tinham que fazer naquele dia. Enviava vídeos que eu pesquisava no Youtube com relação aos conteúdos que eu estava trabalhando. Eu enviava os vídeos, mandava para eles o nome das pastas que eu criava no Conexão Escola para eles enviarem as fotos. Aí, no final da semana, eu enviava as correções das atividades para eles fazerem as correções na apostila, no Plano de Estudo Tutorado (PET). Era isso: Conteúdos, a rotina diária, algum aviso que tivesse, link de aulas (porque dava aula pelo Google Meet também, para alguns que estavam com dificuldade de aprendizagem). Eu criava os links e mandava as atividades, separava as atividades anteriormente. Tinha dois dias na semana e eu separava as atividades e enviava um PDF para eles imprimirem. Aí, no dia da aula, a gente fazia junto com eles via Google Meet. (Profª Lorena, EE-B)

Os principais assuntos tratados no grupo de *WhatsApp* do qual a professora fazia parte foram a programação das atividades e os procedimentos para acessar as aulas e os materiais, conforme o relato a seguir:

Olha, o que a gente trata principalmente é do calendário escolar. Vamos supor: Vai ter um sábado letivo; nós estamos fazendo campanha para tal coisa; é início de bimestre; início das avaliações. Então, isso eu posto no grupo! A gente coloca lá para eles o calendário anual, depois eu vou atualizando a questão do bimestre: Gente, olha, o bimestre vai começar dia tal e vai terminar dia tal. Nós temos, também... antes, não, antes eram duas avaliações; uma no início do ano (avaliações externas), vinha no início do ano uma diagnóstica e uma mais para o final do ano, uma outra avaliação para ver o desempenho da turma, para avaliar os alunos, como que eles estão. Agora nós temos avaliações trimestrais, tudo isso eu explico no grupo. Outra coisa são nossas aulas diárias que eu envio o link no grupo também. Como que acontece? Eu tenho... no Conexão Escola um link que eu mando para eles, eles clicam e acessam a sala de aula. (Profª Janaína, EE-C)

Em relação às conversas privadas, Grace disse: “Então, no privado é sempre assunto relacionado com aquele aluno em especial, ou esclarecer dúvidas em relação a algum conteúdo do grupo.” (Profª Grace, EE-A).

Lorena, destacando inicialmente que a comunicação no grupo *WhatsApp* e as conversas privadas foram trabalhosas, pois tinha que salvar o número de cada familiar e administrar as conversas em duas situações, ao ser perguntada sobre o conteúdo dessas conversas, quando se partia do pressuposto de que eram os familiares que tomavam a iniciativa para tratar de algum assunto, indicou que também no caso dessas conversas privadas, ela fazia o direcionamento dos assuntos tratados. Ela disse:

[...] eu tinha contato com o pessoal... de cada pai. (...) individualmente se estava devendo alguma coisa, se não entregou atividade no prazo, se não fez alguma

avaliação. A gente tinha avaliações externas, continua tendo mesmo no período de pandemia. Tinha as avaliações que o governo mandava e tinha um prazo para ser cumprido. Era sobre essas questões que a gente entrava em contato no privado dos pais, para informar ou pedir alguma informação. (Profª Lorena, EE-B)

O relato da professora Janaína sobre as conversas privadas com os familiares, mostra que, nesse caso, tratava-se de assuntos específicos dos alunos, inclusive aqueles que se referiam a situações em sala de aula. Ela exemplifica, descrevendo a seguinte situação que ocorreu durante uma aula síncrona:

Um caso interessante que aconteceu: Eu estava dando aula e um aluno começou a gritar como se alguém estivesse batendo nele. Aí eu peguei e falei:
 – Fulano, está tudo bem? Está tudo bem com você?
 – Não é nada não, professora. Pode deixar, é o meu primo que está aqui.
 Na hora, eu mandei mensagem para a mãe:
 – Com quem fica o seu filho?
 – Fica com a minha mãe.
 – Quem que fica lá com ele? Tem mais alguém que fica na casa?
 Contei tudo que aconteceu e falei para ela: Procura saber o que é e me dá um retorno, por favor. Ela foi, me ligou, explicou tudo direitinho que aconteceu e na hora que isso aconteceu, eu falei durante a aula. A turma ficou agitada:
 – Professora, será que ele tá bem? Aconteceu alguma coisa com ele?
 – Gente, fiquem tranquilos! Já conversei com a mãe, a mãe já está sabendo de tudo.
 (Profª Janaina, EE-C)

Após relatar esse exemplo, Janaína chama atenção para a importância de ter o contato do responsável, até mesmo manter a segurança da criança, no ambiente domiciliar já que, no ensino presencial a criança não estaria submetida a situações de agressão física. Ela disse:

Aí, eu peguei e falei durante a aula: - Olha, eu não estou te vendo, mas estou te ouvindo, estou comunicando com sua mãe agora. O que está acontecendo aí. Aí, ele [referindo-se ao primo] não atrapalha a aula com meu aluno. Realmente, eu comunico imediatamente, na hora. Por que isso? Porque se você não comunica, o aluno ou a criança, quem está fazendo isso, acha que não vai dar em nada não. Quando você comunica, é até uma forma de proteger a criança. Então eu converso no privado na hora! (Profª Janaína, EE-A)

Outra situação relatada por Janaína que a leva a entrar em contato em ligação privada com os familiares e em tempo real é quando percebe que o aluno está conectado na internet durante a aula, mas não está participando:

Então, eu vejo caso que o aluno está online, mas não está assistindo a aula. Na hora (outra vantagem do WhatsApp), eu mando mensagem para os pais: - Olha, o seu filho está online, mas não está assistindo aula, conversa com ele. Isso em tempo real, né?! Eu acho que é uma maravilha. (Profª Janaína, EE-C)

A intensificação da comunicação entre as professoras e os familiares dos alunos, passou a ser diária, durante os anos de 2020 e 2021, em relação aos períodos anteriores, quando as aulas eram presenciais, decorreu, principalmente do fato de que as atividades educacionais a serem realizadas exigiram uma maior participação dos familiares, seja disponibilizando dispositivos eletrônicos, seja orientando as crianças no uso de aplicativos ou na execução da tarefa escolar. Os familiares passaram a ser muito demandados para, por exemplo, organizar a rotina escolar; auxiliar as crianças na execução das atividades escolares e acompanhar as atividades programadas no calendário escolar.

Ainda que nesse contato diário das professoras com os familiares, se observe com mais frequência a orientação aos familiares sobre modos de atuação para que se cumpra as exigências escolares, ou seja, a prescrição de ações a partir das perspectivas das escolas, a frequência da comunicação entre essas duas instâncias e por um período prolongado, parece ter contribuído para a ampliação da visibilidade das ações educativas realizadas pelas professoras, para os familiares. Tal efeito vai ao encontro de discussões de Resende (2012) sobre o dever de casa ser um importante instrumento para se vislumbrar e discutir aspectos das relações entre famílias e escolas, de suas novas formas de comunicação, tal como vêm se configurando em nossa sociedade nas últimas décadas. A assiduidade da comunicação, entre os professores e os familiares, gerada e ampliada na pandemia poderá contribuir para estender e diversificar essa comunicação.

As aulas online foi o tema mais recorrente nas conversas entre as professoras e os familiares dos alunos. As três professoras entrevistadas realizavam aulas *online* com seus estudantes durante o período remoto, seja por exigência do projeto pedagógico da escola, como no caso da professora Grace ou por decisão própria ou solicitação dos alunos, como no caso das professoras Lorena e Janaina, fato é que as aulas síncronas, fizeram com que as professoras adotassem formas de incentivos variadas e por meio de aplicativos.

Sobre as aulas síncronas a professora Janaina disse:

Não adianta eu querer trazer a sala de aula para o computador porque a criança não vai aguentar; porque na sala de aula ele está interagindo com outras crianças, ele levanta e pede para ir ao banheiro, ele tem horário do intervalo. Tem toda aquela interação. Quando é online, não é a mesma coisa. (Prof^a Janaina)

As professoras entrevistadas destacaram o curto espaço de tempo em que tiveram que aprender a utilizar outros aplicativos, além do *WhatsApp*, para fins de ensino, como o *Youtube*

e o *Google Meet* e aquele disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SSE/MG) denominado Conexão Escola. A professora Grace disse que:

No início do ensino remoto foi bem complicado porque eu não entendia quase nada de eletrônicos, computador e essas coisas. Não sabia mexer muito. Nós tivemos que aprender muita coisa, cursos e mais cursos que a Superintendência Regional de Educação (SRE) e a Secretária Estadual de Educação (SEE) ofereciam para a gente e a gente participava para saber pelo menos o mínimo para pelo menos fazer... Enviar os links. Eu não tinha muita prática nessa parte. (Prof^a Grace, EE-A)

Lorena é outra professora que destacou, durante a entrevista suas dificuldades para uso de aplicativos: a urgência do aprendizado e o fato de que precisa ensinar aos familiares o uso dessas ferramentas. Ela disse:

Muitos não conseguiam. No início, eu tinha que ficar treinando e ensinando, sabe? Eu entrava na conta de um aluno e ia tirando print para explicar para os pais como fazia para enviar as atividades. Foi bem puxado. [...] Foi desafiador e difícil, porque a gente não estava acostumada, eu mal sabia ligar um computador e pesquisar uma atividade lá. Eu tive que aprender tudo, porque eu também não sabia. Eu falei que eu ensinei para os pais, mas para eu ensiná-los, eu tive que aprender primeiro. O colega me ensinou a criar um link lá no Google Meet para enviar para os alunos. Me ensinou a criar as pastas no Conexão Escola, foi tudo bem complicado no início, mas, depois, eu consegui dar conta, graças a Deus. Foi bem desafiador, e, muita coisa, eu não consegui. Terminou o ano e eu não consegui aprender por falta de instrumentos para fazer, por exemplo: Eu dava aula para os meninos no Google Meet, mas eu não conseguia projetar os slides, a tela para os alunos, para eu mostrar para eles como fazia a atividade. Eu tinha que ligar a câmera e eu escrevia no papel e ia mostrando para eles o passo a passo como fazia porque eu não conseguia fazer isso pelo celular. Não sabia como fazer e o meu computador não tem webcam. Aí, eu não conseguia fazer isso. Até uma aluna minha tentou me ensinar, mas ela não sabia fazer no celular, ela sabia fazer no computador. Não ter a possibilidade de adquirir as coisas que eu precisava para melhorar a minha prática, foi uma limitação. O que estava ao meu alcance de fazer, eu conseguia. (Prof^a Lorena, EE-B)

Para a professora Janaina, que também teve que aprender a utilizar as ferramentas digitais de comunicação num curto espaço e tempo e ensinar aos familiares dos seus alunos, destaca as dificuldades relativas ao fato de que cada aluno passou a ter um e-mail institucional para acesso ao Conexão Escola, o que gerava muitas dúvidas e erros de conexão, pois os alunos que já possuíam um e-mail, tentavam se comunicar por ele, com o qual já estavam mais habituados e não conseguiam o acesso ao aplicativo Conexão Escola. Sobre as dificuldades tanto dela própria, quanto dos alunos, a professora Janaína disse:

Para você ter ideia, nós temos o e-mail institucional que é o e-mail da secretaria de educação que é pelo Google. Então, aí tem que fazer tudo através do Gmail, né?! dominio@educacao.mg.gov.br. A partir dessa pandemia para cá, passou a ter também o e-mail para ele, é o e-mail exclusivo do aluno; geralmente é o primeiro

nome do aluno, ponto, número de matrícula dele (que até então ninguém tinha conhecimento do número de matrícula, pelo menos na escola pública, não). Eu passo a ter acesso ao número de matrícula do aluno com @educacao.mg.gov.br. Eles estão...isso é uma dificuldade que eu estou sentindo tanto dos pais quanto deles, porque antes eles tinham WhatsApp, eles criavam e-mail, mas agora eles têm que aprender a usar o e-mail deles, de aluno. Muitos acabam usando e-mail pessoal. (...) Eles estão com um pouco de dificuldade nisso ainda. Toda vez, eu vou lá, aí eu gosto muito de compartilhar minha tela e mostrar o tutorial como que ele faz para acessar o e-mail deles, mas esse processo está lento ainda. (Profª Janaína, EE-B)

Além das dificuldades para ensinar remotamente aos familiares e aos próprios alunos a utilização do e-mail institucional para acesso ao aplicativo Conexão Escola, Janaína relata que tinha dificuldades com o aplicativo e recebia ajuda das crianças para saná-las. A professora diz que:

Eu acho que nós estamos apanhando para acompanhar. Tanto é que, na minha aula, tinha situação que eles me ensinavam: “Professora, faz isso no computador, faz aquilo que você consegue”, porque eu não tinha essa facilidade e eles têm essa facilidade. (Profª Janaína, EE B)

De acordo com Alves e Carvalho (2020) os docentes, no período remoto, precisaram lidar com erros, dificuldades de navegação e de acesso à internet, diálogo coletivo, colaborações com colegas e com a reflexão dos movimentos vividos. Dentre as entrevistadas, a professora Grace relata que o seu aprendizado para o uso do computador e dos aplicativos, ocorreu por meio de cursos oferecidos pela Superintendência Regional de Ensino e pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Já as professoras Lorena e Janaina contaram com ajuda dos colegas e dos próprios alunos.

Segundo a professora Janaina: “[...] *nós estamos apanhando para acompanhar*”, referindo-se à facilidade dos alunos com a tecnologia e dificuldade dos professores em acompanhá-los. Essa situação vai ao encontro com as discussões Prensky (2001) desenvolveu o conceito de “imigrantes digitais”, que se refere aos sujeitos que não tiveram a onipresença dos artefatos digitais dispostos no seu desenvolvimento, mas que em algum momento de suas vidas tiveram de se adaptar à tecnologia. Este parece ser o caso das professoras Grace, Lorena e Janaina. Já os alunos, seriam os “nativos digitais”, que segundo Prensky (2001), seriam aqueles sujeitos fluentes da era digital, da linguagem do computador, do celular e da internet.

No Brasil a implementação de políticas públicas para a utilização das TIC’s nas escolas, ocorre desde os anos de 1980. Exemplos dessas políticas são os Projetos Formar, Educom e ProInfo. No entanto, as dificuldades expressas pelas professoras para uso de aplicativos para fins educacionais parecem indicar que as políticas e cursos de formação de

professores não têm sido efetivos no que se refere ao uso de tecnologias digitais de comunicação e informação.

Com relação ao uso do *WhatsApp* as professoras disseram que não tiveram nenhum tipo de dificuldade, pois já estavam habituadas a usá-lo. As famílias e os alunos também não tiveram dificuldades, pela mesma razão e porque podiam se comunicar por escrito ou por meio de áudio. O *WhatsApp* é o aplicativo de mensagens eletrônicas instantâneas mais utilizado e popular do mundo, como salienta Hermann (2018). Por não exigir maiores dificuldades no envio de mensagens, áudios e vídeos o aplicativo torna-se de fácil manuseio e compreensão do seu funcionamento.

As professoras Grace e Janaína, disseram:

O WhatsApp foi tranquilo usar. Eu acho que precisava melhorar o Conexão Escola que era um canal que a gente tinha diretamente com os alunos que teve muito problema, muita dificuldade, tanto nossa quanto dos pais para mexer. Às vezes não funcionava direito. É o que eu acho que teve mais problema. (Prof^a Grace, EE-A)

Agora, o WhatsApp não exige tanto dos pais, por isso que eu acho uma coisa muito positiva e os pais gostam de participar, eles respeitam o espaço, eles sabem o que eles devem ou não devem falar, comentar ali. Então eu acho isso aí fantástico. (Prof^a Janaina, EE-C)

Serres (2013) adjetiva as crianças e adolescentes habituadas com o ambiente virtual como “Polegarzinha”, pois apresentam uma nova forma de se relacionar com o mundo, integralizar e sintetizar os conteúdos, fazendo-os ativar novas zonas corticais e novas transmissões neurais. Hermann (2018) também aborda a facilidade dos alunos com a tecnologia, apontando a neuroplasticidade, ou seja, que o cérebro muda de acordo com novas experiências vividas e da nova forma como é usado.

A era digital acarretou mudanças biológicas e sociais nos sujeitos, no seu jeito de relacionar com o mundo, de agir e de pensar (Hermann 2018). Os dados gerados nessa pesquisa indicam que a pandemia, o isolamento social e o ensino remoto em escolas públicas contribuíram para agilizar as mudanças na relação dos sujeitos, especialmente daqueles, cujo pertencimento social são as camadas populares, com a tecnologia, no que se refere ao ensino e à aprendizagem. As professoras entrevistadas consideram que o ensino foi para além dos muros das escolas e as formas de ensinar, típicas do ensino presencial, tiveram que ser alteradas, mudadas ou adaptadas. Sobre essas mudanças, Janaína disse:

Essa pandemia, eu acho que trouxe isso também. Tem um fato muito interessante que me incomoda, que eu lembro que eu sempre entrei na escola e a primeira coisa

que você vê em cima da lousa, bem grande, era um cartaz escrito: Proibido usar celular. Hoje, o que a gente mais faz é usar o celular para trabalhar com as crianças, né?! Que coisa, né?!

A gente não estava preparada para isso. Portanto, nós tivemos que aprender na marra a utilizar tecnologias diferentes, a sair do quadro giz, a gravar um vídeo (coisa que eu nunca imaginei que eu fosse fazer) e, outra: veio para ficar. Então, nós, professores... a gente vai ter que especializar e procurar capacitar cada vez mais, porque dependendo da apresentação ou não, a tecnologia veio e ela evoluiu muito rápido. A gente tem que acompanhar. (Profª Janaina, EE-C)

Em concordância com a fala da professora Janaina, podemos utilizar do questionamento de Sibilía (2012) que já se atentava da distância dos rituais escolares para com os recursos tecnológicos, em se perguntar se a escola se tornou obsoleta diante do estilo de vida globalizado, dos recursos digitais e com os corpos e subjetividades das crianças do século XXI. A evidência de que há um desajuste é exposto na dificuldade das professoras com a tecnologia e na forma de adaptação das aulas para o ensino remoto. O fato é que o uso das TIC na sala de aula não deve ser mais uma opção por se ter dificuldades, como explica Costa *et al.* (2020) isso já não cabe mais na prática social dos indivíduos cercados por tecnologias, a prática profissional deve levar em conta o momento da sociedade que vivemos.

4.2.2 A abordagem das práticas educativas e socializadoras familiares nas conversas pelo *WhatsApp*

A professora Grace, quando perguntada sobre as práticas educativas e socializadoras familiares, menciona as formas de acompanhamento das tarefas escolares informadas pelos familiares de seus alunos nas conversas pelo aplicativo *WhatsApp* disse: “No grupo não tem essa comunicação porquê ele é fechado. Mas, eu vejo que eles [os familiares] estão acompanhando as atividades porque conversam comigo no privado. Eu dou essa liberdade a eles, de esclarecer as dúvidas.” (Profª Grace, EE-A)

A professora Lorena disse que observa o acompanhamento das tarefas escolares realizados pelas famílias por meio do retorno dessas atividades:

Eu percebo esse acompanhamento pelo retorno das atividades. Eu mandava todos os dias as atividades que seriam feitas e eles me retornavam no final da semana. Eu fazia a correção e os enviava de volta, para que pudessem ver o que estava errado. Eles corrigiam e me retornavam. Os pais eram muito participativos nesta questão. Eram poucos os que eu tinha que cobrar a atividade no privado. (Profª Lorena, EE-B)

Janaina, a terceira professora entrevistada disse que os familiares e/ou responsáveis de seus alunos sempre foram participativos, acompanhavam e seguiam os planejamentos escolares. Ele disse:

Os pais fazem tudo que podem para contribuir como um todo. Eu me sinto até privilegiada. Eu percebo que eles estão acompanhando as atividades por que? Assim, eles me dão um retorno no sentido de perguntar; igual eu te falei: “Meu filho ‘ta’ assistindo aula mesmo? Ele ‘ta’ fazendo isso mesmo? Porque nem eles estão acreditando que tá dando certo. (Profª Janaina, EE-C)

Sobre o sentimento dos familiares em realmente querer ter o conhecimento de que a criança está acompanhando as atividades escolares, Janaina relata uma situação:

Tem aquela que a mãe fala: – Eu não sei mais o que eu faço com a minha filha, estou trabalhando e ela não quer assistir aula. Igual eu falei: – Nesse horário, sua filha estava fazendo um negócio aqui. Eu consegui visualizar nos stories dela, no status.

– Eu não sei mais o que faço, ela está me enrolando, ela faz isso.

Ou a criança pode dizer: – Agora eu estou cuidando do meu irmãozinho, por isso que eu não posso assistir aula. Mas a gente sabe que não é verdade, tá! Porque a maioria dos pais dão toda estrutura para a criança assistir a aula, mas aí começa inventar essas desculpas e eu levo ao conhecimento para os pais: – Olha, sua filha disse que não assistiu porque tem que cuidar do irmão.

– (...), mas isso não é verdade!

– Então conversa com ela.

Mas esse caso aí... Olha, são dois alunos no máximo que me dão esse tipo de problema. O resto participa. (Profª Janaína, EE-C)

Os relatos das professoras denotam que elas observam que os familiares estão acompanhando as tarefas escolares dos filhos pelo retorno das atividades realizadas e pelas conversas que têm no grupo de *WhatsApp*.

Essa comunicação diretamente com a professora em seu contato pessoal, dá suporte as famílias no interior dos estabelecimentos escolares, assim como, os mantêm próximo da instituição escolar.

Outro ponto a se destacar é o fato de a professora Janaína, através de consulta às redes sociais de seus alunos, observar se eles estão se dedicando às aulas síncronas ou não e ainda, avisar aos familiares, se a situação constatada é a de que eles estão envolvidos em outras atividades nas redes sociais.

A professora Grace, ao ser perguntada sobre as práticas educativas e socializadoras familiares, cuja percepção se deu na comunicação por meio do aplicativo *WhatsApp*, respondeu:

Eu acredito que seja mais no sentido dessa rotina escolar, em relação ao roteiro para a realização do PET. Nesse sentido que vejo eles [os familiares] se movimentando. Até mesmo pelo esclarecimento de dúvidas nas conversas privadas. (Profª Grace, EE-A)

Para a professora Lorena o fato de as famílias pedirem para que fossem ministradas aulas *online* e criar condições para que os filhos as acompanhem, são indicativos de uma prática educativa familiar de investimento na escolarização dos filhos: “uma coisa que eu posso relatar é o pedido dos pais para ter aula online. Eu dava a aula pelo Google Meet e eles incentivavam as crianças a participarem” (Profª Lorena, EE-B).

Segundo Janaina os familiares estão investindo na escolarização das crianças:

Olha, na minha sala, que eu tenho conhecimento, é um aluno só que a mãe está contratando professor particular para ele, porque ela viu que ele estava com algumas dificuldades, aí pediu isso, né! Mas o resto da turma, a maioria da turma, é uma turma muito boa. Então, eles estão dando conta de acompanhar tranquilo. Tem aqueles que são os alunos medianos, mas é o que é normal mesmo. O que mais eu vejo os pais fazendo? O que a maioria dos pais estão colocando na cabeça? Seguinte: - O que eu posso fazer com meu filho, no momento, é dar um celular para ele assistir essa aula online. Então, na cabeça deles, eles já estão fazendo o melhor. Até mesmo porque para você pagar um professor particular, para você arrumar um outro meio, para eles não é fácil, é oneroso. (Profª Janaina, EE-C)

Sobre a rotina escolar e as aulas, Janaina explica que os familiares dão o *feedback* de que não têm maiores problemas. A professora disse:

Como que eu explico, hein? Os meus alunos, por serem maiores (nove, dez anos), eles mesmos já têm essa rotina, os pais nem precisam mandar. Aquele aluno que assiste à aula todo dia... igual eu te falei: Eles que fizeram essa sugestão de aulas todos os dias, isso é o retorno que os pais me dão. (...) Eu [fala de uma mãe] não preciso pedir para assistir aula. Ele já sabe do horário, ele mesmo já senta e se organiza lá para ter aula”. (Profª Janaína, EE-C)

4.3 As vantagens e desvantagens da comunicação eletrônica por meio do *WhatsApp* entre as professoras e as famílias

Ao serem perguntadas sobre as vantagens e desvantagens da utilização do aplicativo *WhatsApp* para a comunicação eletrônica com os familiares de seus alunos, Grace, disse:

Eu acho que é bom. Tem o lado bom e o lado ruim. O lado bom é que a gente pode comunicar diretamente com todos de uma só vez. Você não precisa ficar passando recado individualmente e a gente tem como passar um recado importante, um aviso para os pais e eu acho bom. (Profª Grace, EE-A)

A professora Lorena salientou durante a entrevista o quanto foi eficaz a utilização do aplicativo de mensagem instantânea, no período do ensino remoto e o desejo de continuidade desse uso, durante o ensino presencial. Ela disse: “Eu achei que foi muito proveitoso, foi muito bom. Mesmo agora no presencial, eu acho que é um meio muito eficaz de comunicação. Foi uma nova forma, acho que a gente tem que continuar utilizando.” (Profª Lorena, EE-B)

A professora Janaina, ao mencionar as vantagens do *WhatsApp*, disse que vê o aplicativo como um meio de comunicação mais fácil para conversar com os familiares de seus alunos e que, por meio dessa conversa diária, notou uma maior participação das famílias nas atividades escolares dos filhos: De acordo com essa professora:

Essa, para mim, é a maior vantagem: Eu consigo comunicar com os pais e eles comunicarem comigo sem ter que passar por uma série de protocolos. Então, a comunicação direta, ter um feedback e eu acho isso positivo. Então, eu acho muito produtivo essa dinâmica, essa participação dos pais dos alunos, porque eles estão sabendo em tempo real o que está acontecendo; por exemplo, um sábado letivo que antes a gente tinha quando era presencial, ia, assim, o mínimo do mínimo dos alunos. Agora que é online vai muito mais! Aumentou muito, mas aí o pai está sabendo. – Olha, tem aula hoje. Eu aviso com alguma antecedência, uns dois dias antes. Na sexta-feira, eu relembro; no sábado de manhã, eu já aviso: – Olha, a aula hoje! Então, o feedback é muito positivo, ele é muito mais rápido! Mesmo se a aula voltar presencial, imagino que isso vá continuar porque tem coisa que vem para somar, e eu acredito que essa plataforma foi uma delas. (Profª Janaína, EE-C)

As três professoras participantes desta pesquisa consideraram o aplicativo *WhatsApp* vantajoso para a comunicação com os familiares de seus alunos e o avaliam positivamente, destacando essa comunicação, facilitada pelo aplicativo, intensificou as conversas, as quais passaram a ser diárias, de forma direta e sem as formalidades dos bilhetes escolares.

O estudo realizado por Paulo *et al.* (2020) com o objetivo de analisar os discursos dos professores sobre a experiência vivenciada no ensino emergencial também pontua de forma positiva o aplicativo *WhatsApp*, destacando-se o seu uso disseminado e o fato de ser considerado uma boa ferramenta de comunicação no processo de ensino remoto.

Entretanto, deve-se salientar que nem todas as famílias participaram desta comunicação, o que ocasiona a exclusão digital das mesmas, expondo e intensificando as desigualdades educacionais. Em complemento Resende (2006) diz que o uso do computador e da internet indicam claramente uma desvantagem para com aqueles que não os tem acesso, podendo-se, discutir novas configurações das desigualdades escolares e sociais, as quais, no contexto de uma “sociedade da informação”, vem assumindo, entre outras formas, a da exclusão digital.

Questionadas sobre as desvantagens do uso do aplicativo *WhatsApp*, as três professoras entrevistadas destacaram o fato de que recebem mensagens em horários inapropriados e que este uso gerou um aumento do tempo dedicado ao trabalho. A professora Grace disse:

O lado ruim é que os pais têm o contato da gente e eles não têm hora nem dia para mandar mensagem, para fazer perguntas. – Eu digo que nós tivemos trabalho dobrado na pandemia e, agora, não sei se você viu, para fazer a gente passar raiva, o presidente resgatou nossos anos de pandemia,³⁹ que foram os anos que a gente mais trabalhou. [...] Então, eu tenho dois chips. Um chip é particular e tenho um para a escola, que aí... Deu sexta-feira, 17h30, eu o desligo e só ligo de novo na segunda-feira. Foi a estratégia que consegui para solucionar essa questão. (Profª Grace, EE-A)

Também para a professora Lorena as mensagens enviadas pelos familiares fora de hora, inclusive nos finais de semana, contribuem para o aumento do seu tempo de trabalho. Sobre o uso do aplicativo para comunicação com as famílias, ela disse:

É uma coisa boa, mas ao mesmo tempo que é bom, foi muito trabalhoso, porque alguns pais não tinham limites de horário para enviar mensagem. Alguns, eu até entendo, porque trabalhavam o dia todo e o horário que a gente estava disponível era o horário de aula da manhã, das 7h às 11h20. Nesse horário, a maioria está no trabalho. Então, as demandas que a gente enviava, muitas vezes não tinha como eles responderem naquele horário que era o horário de aula. Então, muitas vezes... Eu até entendia, mas tinha pais que às vezes mandavam mensagens altas horas da noite, de madrugada. E eu sou o tipo de pessoa que não conseguia não responder, vi que estava ficando dia e noite por conta de coisas da escola, de responder dúvidas de pais. [...] Foi muito difícil para mim, me policiar nessa questão, porque eu não conseguia ficar sem responder. Com o tempo, foi diminuindo a quantidade de pais que faziam isso, eles foram entendendo e eu fui deixando para responder no outro dia, fui aprendendo também. Mas, no início foi muito complicado para a gente estabelecer. Mas é um instrumento muito bom de comunicação. Eu acho que funciona muito mais do que a antiga agenda escolar que a gente tinha de comunicação com os pais. (Profª Lorena, EE-B)

Janaina é outra professora que compartilha com as demais o sentimento de que o atendimento *online* dos familiares e/ou responsáveis, aumenta o tempo de trabalho, especialmente se comparar com o período em que se ministra aula presencial. Ela destaca que:

Então, eu penso o seguinte; – facilitou, ajuda a vida da gente, ajuda a comunicação. Qual que é o problema que eu acho às vezes? Com a questão do WhatsApp, os pais perderam um pouco a noção de tempo. Por exemplo: –Eu já fiquei até onze horas da noite assessorando uma criança. O meu horário de trabalho na escola presencial é

³⁹ Aqui a professora Grace, refere-se a Lei Complementar 191/22, que permite que o tempo de serviço no período de maio de 2020 a dezembro de 2021 não seja contado para a concessão de benefícios. Disponível em: <https://sismmar.com.br/site/bolsonaro-sanciona-lei-que-confisca-18-meses-do-tempo-de-servico-de-professores-da-rede-publica/>. Acessado em: 4 de agosto de 2022.

das 13 horas às 17h20. Durante a pandemia, eu estou trabalhando de sete horas da manhã até às 11 horas da noite. (Prof^a Janaína, EE-C)

De acordo com Paulo *et al.* (2020) o ensino remoto gerou além do acúmulo de trabalho para o professor, ansiedade, enfrentamento das situações de indisponibilidade de dispositivos e boa conexão à internet, essa última situação por parte de alunos, familiares e professores. Segundo esses autores, os planos de retornos às aulas no ensino remoto emergencial, não incluiu o professor e o seu bem-estar, apenas as tarefas que os mesmos deveriam realizar. O aumento do trabalho docente, associado a todas as situações vivenciadas pelos professores durante a pandemia – morte de familiares e amigos; cuidados com idosos e crianças e a sensação de finitude – podem abordar o adoecimento docente, destacando que a precarização das condições do trabalho docente, a situação vivenciada pelas crianças e a indisponibilidade de recursos materiais podem causar danos à saúde dos trabalhadores da educação.

4.4 Aspectos comuns na comunicação eletrônica dos três grupos de *WhatsApp*

Os dados analisados indicam aspectos comuns entre os três grupos de *WhatsApp*, dos quais fazem parte as professoras, sujeitos dessa pesquisa e os familiares dos alunos. As três professoras entrevistadas disseram que os contatos com os familiares dos alunos eram permanentes, tanto antes, como durante a pandemia. Durante o período de ensino presencial antes da pandemia era mais recorrente o uso de bilhetes e durante o ensino remoto, exclusivamente por meio do aplicativo *WhatsApp*, quando a comunicação com as famílias se intensificou.

A comunicação, por meio de grupos de *WhatsApp* dos quais fazem parte as professoras Grace e Lorena, pode ser classificada como longeva, pois nesses dois casos, o funcionamento do grupo se manteve durante os anos de 2020 e 2021. Partindo-se do pressuposto de que a comunicação entre as professoras e as famílias dos alunos potencializa e estreita os laços entre essas duas instâncias socializadoras, permitindo uma maior e melhor compreensão das práticas escolares e familiares, pode-se afirmar que essa comunicação vai ao encontro de políticas educacionais de fortalecimento da interação entre as escolas e famílias⁴⁰ para a elevação da qualidade do processo de escolarização.

⁴⁰ Políticas para interação família escola É ponto pacífico entre os estudiosos da sociologia da educação a importância desse vínculo, tanto para a escola que passa a defender o discurso que para se atingir os objetivos

Nogueira (2006) já discutia na primeira década dos anos 2000 que os canais de comunicação entre a família e a escola vinham se ampliaram para além da tradicional participação nas associações de pais e mestres e da presença dos familiares dos alunos em reuniões com professores nas escolas. Atualmente, constata-se que, o uso dos dispositivos eletrônicos permitiu uma importante elevação dos canais de comunicação e ampliou decisivamente seu alcance, extrapola em muito os limites da escola. Segundo Serres (2013) as novas tecnologias veem nos obrigando a sair do formato tradicional de comunicação e informação e novas formas e configurações de diálogos têm se imposto, como é o caso da comunicação e interação entre as famílias e as escolas.

A forma como se dá a comunicação entre as escolas e as famílias no grupo do *WhatsApp*, em que o uso da palavra é uma exclusividade da professora e os familiares não estão autorizados a publicar mensagens, pode ser entendida como uma violência simbólica, nos termos de Bourdieu e Passeron (1970).

Segundo Cunha (1978), em sua análise sobre a Teoria da Violência Simbólica de Bourdieu e Passeron, o poder da violência simbólica é a capacidade que têm os grupos ou classes detentoras do poder de violência material, de impor aos grupos ou classes dominadas, significações tidas como legítimas. Entendendo a escola como transmissora da cultura legitimada e o professor como aquele que tem autoridade pedagógica e impõe arbitrário cultural na realização do trabalho pedagógico com seus alunos, ao estabelecer as regras para funcionamento dos grupos de *WhatsApp* os professores parecem exercer a violência simbólica com as famílias, impondo-lhes arbitrário cultural e recebendo deles o reconhecimento e a legitimação do poder exercido nesses grupos. Pois, como destacado por Thin (2006), a escola goza de autoridade em relação às famílias de camadas populares, portanto, o que é dito pela escola prevalece ou é totalmente acatado e se constitui uma relação desigual entre essas duas instâncias socializadoras.

De acordo com Thin (2006) a escola impõe às famílias de camadas populares as suas práticas e lógicas escolares, o mesmo acontece quando os professores, como agentes da instituição escolar, têm o poder de impor as famílias que elas se conformem as exigências da escola, o que traz conformidade também aos profissionais, como é o caso de Janaina, que se conforma com a ordem vinda da direção. Para Silva (2014), o lugar ocupado pelas práticas escolares se comparado àquele ocupado pelas práticas familiares, as primeiras ocupam lugar de superioridade, pois a cultura escolar é veiculada e legitimada desde os primórdios das

pedagógicas é necessário o conhecimento da criança e da sua realidade e isso se viabiliza através da família (NOGUEIRA,2006).

instituições escolares, em virtude de ministrar a dominação do código sociolinguístico e os grupos sociais, como as culturas locais, que não use este mesmo código em casa, está objetivamente, à partida, numa situação de inferioridade (SILVA, 2014, p. 427).

Os esforços dos profissionais da educação em estreitar os laços entre as escolas e as famílias e para minimizar os efeitos da desigualdade na relação entre família-escola, as ações planejadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, em complementação às atividades do Regime Especial de Aulas Não Presenciais, instituído pelo Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, durante os anos de 2020 e 2021, assim como exposto no capítulo dois desta dissertação, e do atendimento no privado que as professoras realizam, tais conversas no privado serão discutidas adiante.

A professora Janaina explica que quando o grupo de *WhatsApp* era constituído por ela e pelos familiares dos alunos, o mesmo era aberto, com possibilidade de envio de mensagens pelos familiares. Mas, quando os alunos passaram a fazer parte do grupo foi decidido fechá-lo. “*Aí, depois que começou os alunos entrarem, que eu falei: Gente, agora eu vou me colocar como administradora, quem vai postar é só a professora*”. Ela explica que, com a inclusão dos alunos, os assuntos se diversificaram e o envio de *emojis* passou a ocorrer com frequência. A professora disse que a entrada de alunos no grupo de *WhatsApp* era uma experiência nova para ela e para eles próprios e que percebia certa euforia entre as crianças.

Janaína chama a atenção para a importância de os alunos participarem do grupo, pois parece ter contribuído para a constituição de um senso de responsabilidade e amadurecimento frente à escola. A menção às transformações dos alunos, mencionada pela professora, parece indicar que o grupo de *WhatsApp* pode se constituir numa instância de socialização e que, portanto, pode indiciar a alteração do *habitus*.

Outro efeito benéfico da participação dos alunos no grupo de *WhatsApp*, indicada pela professora Janaína é o fato de que eles se sentem mais motivados e interessados pelo fato de receberem os avisos das aulas realizadas via *Google Meet* e mobilizarem seus colegas de turma à participação nas aulas. Ela disse:

Meus próprios alunos chamam uns aos outros quando eu mando recado no grupo: Olha, daqui a 10 minutos vai começar a aula, o link está aqui... e quando o coleguinha não participa, eles mesmos falam: Ah, fulano é muito bobo, não está participando! Mas, sempre eles participam... (Profª Janaína, EE-C)

O estímulo aos colegas para o acompanhamento das aulas remotas, se mobilizar os colegas, parece indicar o efeito pares (VIANA, 2017). De acordo com essa autora, a relação

entre os indivíduos, seja entre familiares, vizinhos, colegas de trabalho, colegas de classe, ou em diversas outras relações sociais entre dois ou mais indivíduos, gera uma influência mútua, em que uma pessoa é influenciada pelo grupo ao mesmo tempo em que também influi os demais. Isto também parece ocorrer com os alunos que fazem parte do grupo de *WhatsApp* nas escolas, ao mandarem mensagens uns aos outros, transmitindo avisos e informando questões relativas às aulas remotas e convocando os ausentes à participação nas aulas.

Apesar de administrar grupos de *WhatsApp* fechados, as professoras Grace e Lorena destacaram que os familiares dos alunos conversavam com elas de forma privada e que sempre estiveram disponíveis para esclarecimentos de dúvidas ou para responder a alguma questão específica da família referente ao filho. O contato mais estreito, buscado pelas famílias junto às professoras, parece indicar uma presença específica da família de camada popular (VIANA, 2005) na escolarização familiar ou uma mobilização familiar.

Portes (2000), em um estudo sobre os estudantes pobres na universidade pública, destacou como resultado de sua investigação a aproximação das famílias, cujos filhos chegaram à universidade federal, com as escolas frequentadas pelos filhos. As mães dos estudantes pobres investigados por esse autor constituíram, no interior dos estabelecimentos escolares, de uma rede de apoio, a qual as ajudou, por meio de informações, por exemplo, a compreender a estrutura e o funcionamento do sistema escolar. Essas informações sobre o sistema escolar constituem, segundo Bourdieu (1998), uma das dimensões do capital cultural que mais diretamente influencia a vida escolar dos alunos.

Cabe destacar que algumas famílias não fizeram parte dos grupos de *WhatsApp* constituídos nos anos de 2020 e 2021, como evidencia a professora Janaína: “*tenho dois alunos que não têm acesso à internet, o resto todo tem*”. Esta situação não se repete nos três grupos. Em relação ao grupo que a professora Grace faz parte, ela informou que todos os familiares dos seus alunos tinham acesso à internet, ainda que ela destaque que seus alunos enfrentavam dificuldades por utilizarem os celulares dos responsáveis, pois quando o proprietário do celular saía para trabalhar, levava consigo o celular e os alunos não tinham mais acesso a esse dispositivo. Essa situação, juntamente com as dificuldades de acesso à internet de qualidade, foi enfrentada pela maior parte dos alunos da educação básica brasileira, o que mostra a forte desigualdade nela existente e a dimensão da exclusão digital. Para Dias *et al.* (2021) a desigualdade e exclusão, ainda mais durante a pandemia, que marcam a escola brasileira invalidam o direito fundamental à educação de qualidade.

Após as análises das entrevistas realizadas com as professoras, segue, ao próximo capítulo, as entrevistas realizadas com os familiares e/ou responsáveis de alunos que frequentam o primeiro segmento do ensino fundamental, afim de descrever, compreender e analisar as suas percepções sobre a comunicação eletrônica, nos grupos do aplicativo *WhatsApp*.

5 AS PERCEPÇÕES DAS MÃES ACERCA DA COMUNICAÇÃO ELETRÔNICA COM AS PROFESSORAS

Neste capítulo são descritos e analisados os dados gerados por meio de entrevistas com seis mães de alunos que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas de Viçosa (MG), sendo duas mães de cada escola, sobre a comunicação entre as professoras e os familiares, por meio do uso do aplicativo *WhatsApp*.

5.1 Perfis das mães participantes da pesquisa

Foram realizadas entrevistas com seis mães, sendo duas mães de cada uma das turmas em que as três professoras atuavam à época da entrevista. Foram adotados nomes fictícios para as mães entrevistadas: Sinara e Juliana; Fernanda e Mara; Sophia e Maria, respectivamente, mães das turmas de Grace, Lorena e Janaina, as três professoras entrevistadas.

Sinara, tem 31 anos na época da entrevista e se declara parda. Ela reside em moradia própria, construída no segundo andar da casa dos pais, junto com seu marido e um filho. Seu filho é aluno da EE-A. Ela concluiu o ensino médio e cursou o magistério. Seu esposo concluiu o ensino fundamental. Sinara é vendedora autônoma e a ocupação de seu marido, marmorista. A renda familiar é em torno de um salário mínimo. Em relação à frequência do uso das redes sociais, ela diz que é diária e que as utiliza para vender seus produtos.

Juliana tem 39 anos e se autodeclara parda. A sua família é composta por seu marido e suas duas filhas, sendo que uma delas cursa o ensino fundamental na EE-A e a filha mais nova, ainda não está na escola. Juliana concluiu o ensino superior na UFV e está cursando Enfermagem, nessa mesma universidade. Seu marido tem ensino médio completo. Juliana exerce a função vendedora de doces e seu marido é eletricitista. A renda familiar é em torno de dois a três salários mínimos. A frequência em relação ao uso das redes sociais passou a ser diária com a pandemia. A mãe disse que anterior a esse período não tinha internet em casa, mas para as aulas remotas dela, na universidade, e da sua filha, na escola, contratou esse serviço, mas somente ela utiliza o aplicativo *WhatsApp*.

Fernanda tem 32 anos e se autodeclara parda. A sua família é composta por quatro membros, ela, seu marido e duas filhas. Fernanda e seu marido concluíram o ensino médio. A sua filha mais velha frequenta a EE-B e a mais nova frequenta a creche. A renda familiar fixa é de um salário mínimo do marido, que trabalha em uma empresa de gás da cidade. O salário

de Fernanda varia de acordo com seus trabalhos como decoradora. Fernanda e o marido utilizam as redes sociais diariamente.

Mara tem 35 anos e se autodeclara preta. A sua família é composta por ela, o marido e seus dois filhos. O filho mais velho cursa Engenharia Mecânica, seu marido Matemática e ela Ciências Sociais, na UFV. O filho mais novo frequenta a EE-B. A renda da família vem do trabalho do marido, que é Técnico de Enfermagem e trabalha em uma casa de dependentes químicos na cidade. A renda é um pouco mais que um salário mínimo. O uso das redes sociais em sua casa é diário para todos os membros, inclusive para o filho mais novo que utiliza para jogos *online* e do aplicativo *Tiktok*.

Sophia tem 47 anos e se autodeclara branca. Sua família é composta por quatro membros: ela, seu esposo e seus dois filhos. Sophia e seu filho mais velho concluíram o curso superior. Ela é formada em Pedagogia e seu filho em Administração na UFV. O marido tem o ensino médio completo. O filho caçula frequenta a EE-C. A renda da família é em torno de oito salários mínimos. Sophia é diretora de uma escola de educação infantil e o seu marido possui um açougue. O uso das redes sociais pela família é diário por todos os membros.

Maria tem 38 anos e se autodeclara branca. A sua família é composta por quatro membros: ela, seu marido e seu filho e sua filha. Ela e seu marido têm o ensino médio completo e seus filhos, cursam o ensino fundamental na EE-C. Maria trabalha como balconista em uma lanchonete da cidade e o seu marido é técnico de telecomunicações e a renda da família é em torno de três salários mínimos. O uso das redes sociais na família segundo Maria é diário e assíduo.

5.2 As práticas educativas familiares

Sinara conta que seu filho sempre estudou em escola pública e frequenta instituições escolares desde os dois anos de idade. Antes de ingressar na EE⁴¹ Effie Rolfs, o filho frequentava uma instituição filantrópica da cidade. Sobre o acompanhamento das tarefas escolares, a mãe disse:

O meu menino estuda desde os dois anos e meio. Ele ia para a Rebusca. Então, para mim, era tranquilo. Era uma tarefa cansativa porque eu tinha que buscar, mas, pelo menos, eu sempre fui uma mãe muito presente. Minha mãe sempre foi muito presente. Então, eu pretendo ser uma mãe muito presente na educação. Então, para mim era muito assim: Saber como estava indo na escola; saber o que estava aprendendo e o que não estava aprendendo; qual era a dificuldade e o que não era

⁴¹ EE é a abreviatura utilizada nesse texto para Escola Estadual.

dificuldade. Então, para mim era muito melhor. Para mim, foi muito melhor. Eu procuro saber, sou aquela mãe que está na escola, mas eu quero saber o que está acontecendo, o que foi estudado, o que ele aprendeu. Tem hora que até os meus sobrinhos. (Sinara, mãe de aluno que frequenta a EE-A)

Ela completa dizendo que, mesmo que procure ser uma mãe presente, a pandemia dificultou o acompanhamento escolar, tanto para ela, quanto para o filho, que não entendia o papel da mãe que substituíva o da professora e a ausência do espaço escolar, ou seja, o fato de o ensino ter passado a ser feito em casa. Ela expôs:

Sim, infelizmente. Por mais que eu tente ensinar (tentei mostrar como era o bê-a-bá, como escrevia tal coisa), eu vi que mexeu com a rotina deles. Os únicos dias que eles não tinham aula, eles mesmos falavam quando chegava a sexta-feira: “É, tia! Amanhã, a gente não tem aula, né?!”. Então, influenciou bastante porque eles mesmos não conseguiam se concentrar. Eles perguntavam: - Mas por que eu estou dentro de casa? Quando eu vou voltar para a escolinha? Quando eu vou ter contato com os meus coleguinhas? Então, mexeu bastante com a cabecinha, mexeu bastante comigo também porque era uma rotina que eu tinha. Era uma rotina de dever, de ensinar, de como escreve tal coisa com tal coisa. Mexeu bastante. (Sinara, mãe de aluno que frequenta a EE-A)

Juliana explica que a filha estudou, antes de ingressar na EE Effie Rolfs, em uma escola de educação infantil a qual seguia a pedagogia Waldorf⁴². Dessa forma, ela sempre participou da educação de sua filha de forma ativa. Sobre o acompanhamento das atividades escolares, ela salienta:

Eu tento complementar em casa porque eu acho que a gente não pode esperar só da escola; a família tem um papel muito importante nessa parte educacional. O que eu for sentindo que ela está com dificuldade, eu vou complementando em casa. (Sinara, mãe de aluno que frequenta a EE-A)

Sobre o período de aulas remotas, a mãe descreve suas dificuldades:

Ela só pegou aula online praticamente. Eu ia fazendo as coisas em casa com ela e eu que mandava, é uma das coisas que eu não gostei, sabe? Eu até comentei com a Grace, falei: “Grace, eu gosto de acompanhar, de ver o que está acontecendo, o que ela está aprendendo. Eu gosto, é uma coisa minha”. E aí, a Grace falou que seria ideal que as correções das atividades ficassem na escola por causa de uma organização dela. Não sei se eles não estão com o cronograma certinho, tipo: Toda segunda-feira é Geografia, toda terça... agora, a minha dificuldade em relação a isso é não conseguir acompanhar pelo material ficar quase todo exclusivamente na escola, não vem quase nada para cá. (Sinara, mãe de aluno que frequenta a EE-A)

⁴²A Pedagogia Waldorf parte de uma visão antropológica, que vê o homem como um **conjunto harmônico** que abrange três dimensões: **físico, anímico e espiritual**. Dessa maneira, fundamenta as práticas educativas que desenvolvem o aluno de forma integral, ou seja, associando habilidades corporais, cognitivas e emocionais. Disponível em: <https://blog.pitagoras.com.br/pedagogia-waldorf/>. Acesso em: 01 jul. 2022.

Sobre os deveres de casa, Juliana salienta que a EE-A enviou poucas vezes e, por isso, ela tentava complementar, de outras formas, a escolarização de sua filha. Juliana disse:

Faço o que eu posso com os jogos educativos que eu mesma compro. Agora que ela está nessa fase de alfabetização, eu sempre procuro comprar joguinhos para essa fase, porque a internet aqui em casa é muito restrita. O que elas usam da internet é a Netflix, um desenho ou outro. Como nós moramos em área rural, tem um quintal enorme para elas explorarem. Eu tento administrar de uma outra forma para que elas não fiquem muito presas ao computador, a um tablet (que elas não têm). Compro jogos da memória, que ela brinca com a irmã mais nova. Eu tento fazer essa parte complementar em casa dessa forma. Ela adora! Ela está na fase da forca, de montar as palavras, é o jogo da vez. Eu sinto falta dessa complementação mais próxima por eu não saber o que se passa na escola agora. (Juliana, mãe de aluna que frequenta a EE-A)

Fernanda detalha, que anteriormente ao ingresso da filha na EE-B, ela estudava em uma escola particular de seu bairro. Quando começou os estudos na EE-B, iniciou um trabalho com uma psicopedagoga, pois a filha foi diagnosticada com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Sobre o acompanhamento escolar da filha, a mãe disse:

Eu tento, só que eu tenho bastante dificuldade porque eu também tenho TDAH. Então, eu tenho que ficar procurando aqui e ali, ficar pedindo ajuda, ou até enviar para a psicopedagoga mesmo. Foi bem difícil, bem complicado para mim. Quando não é a psicopedagoga, é a madrinha, a tia, o pai que ajuda. Dependendo do horário que ele chegar do serviço, a gente não consegue muito, então a gente tem que procurar por fora. (Fernanda, mãe de aluna que frequenta a EE-B)

Sobre o período de ensino remoto, Fernanda conta que a escola não disponibilizou nenhum plano de ensino que atendesse às dificuldades da filha e que foi um período muito difícil, como ela relata: “A escola não ajudou muito, ela estava com muita dificuldade, apesar da Lorena ser muito atenciosa, tivemos muita dificuldade, foi uma luta. A psicopedagoga contratada particular que ajudou muito.” (Fernanda, mãe de aluna que frequenta a EE-B)

Mara relatou que de ingressar na EE-B, seu filho estudou em duas escolas municipais. A Mara disse que sempre insistiu com seu filho para se dedicar aos estudos, mas que, com o período de ensino remoto, a situação piorou, pois ele não queria fazer as atividades escolares e para ela era difícil fazer o acompanhamento. Mara disse:

Assim... As tarefas dele, antes da pandemia, ele chegava, brincava e à tarde eu colocava ele para estar fazendo o dever de casa que a professora manda todos os dias. Depois, quando entrou a pandemia que eles começaram a mandar o Plano de Estudo Tutorado (PET), ele já não estava querendo fazer mais, porque ele não tinha obrigação de estar indo para a escola e depois estar fazendo o dever. Aí, essa parte ficou toda comigo, de estar dando ele o aprendizado. Ele não estava dando

importância, não queria fazer o PET para depois estar entregando na escola. Eu tenho certeza que o desempenho dele caiu bastante. Foi nessa hora que eu percebi que não estava sendo suficiente e eu pedi a Lorena para estar dando uma aula online. Assim, estimulava ele a estar fazendo o PET. É a mesma coisa de ele estar na escola. (Mara, mãe de aluno que frequenta a EE-B)

Apesar das dificuldades de Mara para o acompanhamento das atividades escolares do filho, ela relata que acompanhava o envio das atividades do PET para a professora:

A gente acompanhava as atividades do PET também, porque a gente enviava no aplicativo do Conexão Escola por semana - a atividade da semana inteira contendo todas as disciplinas e, depois, ela mandava a correção pelo Conexão Escola mesmo. Depois, a gente tinha que estar corrigindo com ele se ele errou alguma coisa e estar enviando de volta corrigido. (Mara, mãe de aluna que frequenta a EE-B)

Sophia relata que seu filho estudava, durante a educação infantil, na escola particular, em que ela é diretora. Depois passou a frequentar na EE-C. A mãe disse que sempre acompanhou as atividades escolares do filho, em especial, os deveres de casa. Ela disse:

Para casa com ele, todos os dias, eu fazia. Quando entrou a pandemia, também. Aí eu fiz com ele todos os PET's (Planos de Estudo Tutorados), até agora, esse mês passado, que a Janaina assumiu e ela começou a fazer o PET falando. (Sophia, mãe de aluno que frequenta a EE-C)

Em relação ao acompanhamento, durante o período remoto, Sophia disse que sentiu muita diferença:

Tem muita! Nossa, é muito complicado a mãe ser professora. Mãe é mãe, professora é professora. Assumir os dois papéis é muito complicado. Eu e ele, nós temos muita dificuldade para ele entender que eu era, ali, a mãe e a professora/educadora. Foi muito difícil, foi muito estressante. Nossa, foi sofrido, tanto para mim quanto para ele. (Sophia, mãe de aluno que frequenta a EE-C)

Maria relata que sua filha frequentou uma escola municipal antes de ingressar na EE-C. Sobre o acompanhamento das tarefas escolares. Ela disse que acompanha sempre a filha e essa é uma exigência da EE-C, o que é feito no *WhatsApp*. Sobre as diferenças no acompanhamento escolar da filha, durante o ensino presencial e no período do ensino remoto, ela disse:

Mudou bastante; e agora, também, eles aprenderam a pesquisar mais coisas, coisas que eles nem pesquisavam (faziam mais na escola), mudou bastante. Mudou bastante o hábito escolar online, eu mesmo "to" acompanhando isso. (Maria, mãe de aluna que frequenta a EE-C)

Os relatos das mães com relação ao acompanhamento da escolarização dos filhos indicam que elas valorizam a escola e reconhecem o valor escolar dos filhos, ou seja, reconhecem a importância da escolarização (SILVA, 2014). As mães, cujos filhos são alunos das professoras Lorena e Janaína, destacaram a cobrança para que essa rotina seja implementada no âmbito familiar e que o acompanhamento escolar aconteça.

Para Silva (2014) atos familiares simples como perguntar ao filho como foi o dia na escola ou mais elaborados como o acompanhamento escolar ou a compra de material adequado, mesmo quando não solicitado diretamente pela instituição escolar, constituem formas de transmissão de expectativas positivas quanto à importância da escola e da escolarização.

Ao discutir a relação entre a família e a escola Silva (2014) chama a atenção para o fato de que essa relação se dá entre códigos linguísticos diferentes: um código elaborado da escola e o código restrito de um grupo socialmente dominado, no caso das famílias de camadas populares. Considerando essa diferença, pode-se supor que as dificuldades relatadas pelas mães no ato de orientar os filhos no desenvolvimento das atividades do PET, durante o ensino remoto.

Em relação ao ensino remoto, Paulo *et al.* (2020) salientam que por mais que os documentos orientadores dispostos pelo MEC, chame a atenção para que não ocorra a substituição de papéis entre os professores e os familiares, na prática, neste período, ocorre certa imbricação entre as ações docentes e das famílias, quando essas últimas têm recursos simbólicos para acompanhar os filhos. Para esses autores (2020) as ações dos docentes deveriam orientar os responsáveis pelas crianças a executar as tarefas com as elas e na organização de uma rotina diária de estudo, com roteiros práticos e estruturados, para que os familiares possam acompanhar a resolução das atividades pela ação da criança.

Nas alterações efetuadas nos Projetos Político-Pedagógico das escolas públicas de Viçosa é possível observar a ênfase dada à necessidade de uma rotina de estudos, organizada pelas famílias, durante o período de aulas remotas. É importante destacar a presença das TIC na rotina infantil e, neste momento, na rotina escolar, visto que as aulas estão sendo ministradas de forma remota. Costa e Peixoto (2020) ressaltam que se trata de uma nova realidade, em que meios tecnológicos encontram-se presentes nas relações das pessoas e as TIC são utilizadas como ferramentas pedagógicas para ensinar e aprender virtualmente.

De acordo com Portes (2000) o trabalho familiar em favor da escolarização dos filhos, refere-se a todas as ações empreendidas pelas famílias no sentido de assegurar a entrada e

permanência do filho no interior do sistema escolar, por exemplo, a atenção para com o trabalho escolar do filho, a aproximação dos professores, o acompanhamento das tarefas escolares e o ato de levar e buscar da escola.

As mães Fernanda e Mara, narram solicitar a ajuda de outras pessoas na escolarização da sua prole. Fernanda disse contar com o apoio da madrinha e da psicopedagoga nas tarefas escolares de sua filha. Portes (2000) chama tal ação de a presença do outro na vida do estudante, que ocorre com a aceitação da ajuda de outros que conhecem a estrutura e o funcionamento do sistema escolar.

A mãe Sinara disse que frequenta a UFV e a utiliza como espaço de lazer para brincadeiras e passeios com seu filho e sobrinhos. A ação da mãe, mesmo que de forma não intencional, pode contribuir para a escolarização de seu filho e sobrinhos, pelo simples fato frequentar a universidade, enquanto espaço de lazer, fazendo com que eles fiquem familiarizados com esse ambiente e construa suas aspirações educacionais⁴³.

Sinara relata que lê para o filho e o incentiva, bem como aos seus sobrinhos, a adquirem o hábito da leitura diária:

Eu gosto muito de ler, sempre gostei e tento transferir isso para os meus filhos e os meus sobrinhos - como eu cuido deles desde que eles nem sabiam falar, eu já contava historinha para eles poderem ter interesse. Apesar de ter feito isso tudo, eles não gostam muito não, mesmo eu amando. (Sinara, mãe de aluno que frequenta a EE-A)

Além da prática da leitura, Sinara disse que, nos momentos de lazer, gosta de realizar brincadeiras com as crianças:

E na área de lazer, nós temos uma parte onde a gente mora, que só tem um lado de casa, o outro lado é uma paisagem e tem uma parte do campo. A nossa rua é bem tranquila nesse aspecto, então, a gente brinca muito assim. De vez em quando, uma vez ou outra, a gente vai para a universidade. Em questão da pandemia, nós aderimos a não ficar saindo muito, principalmente por causa do meu filho que têm bronquite asmática. Como eu cresci brincando de queimada, bandeirinha, polichinelo, eu tento transmitir isso para eles. Eu gosto de brincar de queimada até hoje. Então, eu tento fazer isso mostrando para eles.... Eu tento fazer isso porque, infelizmente, na era digital, as crianças já nascem com “Ah! Vou mexer na internet! Nem sabe falar, mas a tendência é a tecnologia, os dedinhos desde pequenininhos. Eu tento mostrar para eles isso, a gente brinca, eu arrumo um jeito de brincar com eles de bola, de corda, até dentro de casa a gente brinca. (Sinara, mãe de aluno que frequenta a EE-A)

⁴³ Informação fornecida por Wânia Maria Guimarães Lacerda. Aula Educação Pública: análise sociológica. Programa de Pós-Graduação em Educação, em maio de 2019.

Sinara disse que seu filho, mesmo quando não sabia escrever, já tinha relação com a tecnologia, pois utilizava o microfone para procurar o que queria assistir. Ela explica como lida com isso:

As crianças simplesmente, como eles não sabem escrever, vão pelo microfone. Falam no microfone o que eles querem e aparece na tela o que eles querem. Eu tento policiar o meu menino por causa disso, tento policiar os meus sobrinhos também. Eu estipulo um horário e digo: “Uma hora vocês podem ver, mas com eu colocando o que vocês vão ver”. Ontem mesmo, nós tivemos uma parte da tarde que eles quiseram ver um filme no Youtube. Aí, eu falei: - Beleza! Só na hora do filme. Nós vamos ver e pronto, acabou. Depois, nós vamos voltar a brincar. Depois, nós vamos fazer as coisas da escola. (Sinara, mãe de aluno que frequenta a EE-A)

O rigor na rotina da filha caracteriza o relato de Juliana. Ela destaca que segue uma rotina com sua filha desde a creche e a estimula com jogos pedagógicos, com o objetivo de alfabetização. A mãe disse:

Aqui em casa, a gente sempre teve, até mesmo pela escola aqui que ela já frequentava. Nós, pais, éramos orientados a ter sempre rotina, porque criança precisa de rotina, até mesmo para se sentirem seguros. Aqui em casa, a gente segue uma rotina certinha de horário. Não é tão rígida: “Tal hora, tem que fazer tal coisa”, mas, no nosso dia a dia, até para a minha vida, facilita demais eu ter rotina com elas. De manhã, até às 08h é o café da manhã. A gente almoça religiosamente entre 11h30, almoço de domingo é no máximo 13h (na média, 12h), porque é o horário que ela entra na escola durante a semana. Depois do almoço, elas dormem. Agora, Maria não dorme mais à tarde porque já vai para a escola. Aí, chega da escola ou acorda, faz o lanche da tarde às 16h - é o relóginho, elas estão com fome às 16h. Depois desse espaço do lanche da tarde, brinca mais um pouquinho lá fora e entre 18h30 e 19h, dorme. O dever da escola, geralmente eu faço com ela enquanto eu estou fazendo almoço. Ela fica sentadinha perto de mim, eu vou fazendo o almoço e vou fazendo junto. É isso! Agora, nesse período que eu estou estudando (por enquanto, estou em casa, mas não sei como vai ser daqui para frente), a gente vai ter que adaptar outro horário; mas, no geral, a gente segue essa rotina diária com os períodos bem estabelecidos. (Juliana, mãe de aluna que frequenta a EE-A)

Fernanda disse que conta com a ajuda do marido, da madrinha e da psicopedagoga nas práticas em favor da escolarização da filha. A mãe relata sua dificuldade de levar a filha a adquirir hábitos de leitura e disse não adota uma rotina rigorosa com a criança. Entretanto divide o tempo da filha entre brincadeiras, estudos e o uso de dispositivos eletrônicos, como expõe:

Ela assiste televisão, joga no celular, brinca de bicicleta, tem patins, então cada hora está em um canto. Eu tenho um terreiro grande, então ela brinca bastante de bicicleta e estuda. Cada hora eu vou falando que é hora de alguma coisa e assim ela vai fazendo. (Fernanda, mãe de aluna que frequenta a EE-A)

Para Mara, além do contato direto com a professora Lorena, ela pediu para que fosse ministrado aulas *online* para as crianças, a fim de contribuir para o aprendizado das mesmas, visto que ela estava com dificuldades de executar as atividades dispostas pela escola e o PET. A mãe conta que seu filho mais velho e o marido também ajudam nas atividades escolares. Sobre o apoio dado ao filho e a rotina do seu filho, ela disse:

Todo mundo ajuda, porque tem vez que eu não estou em casa, aí o meu marido ajuda ou o meu filho mais velho, ajuda. Olha, eu faço com ele as tarefas em casa sempre à tarde, umas 15h, depois do almoço. Ele chega da escola, almoça, dá tempo de ele brincar um pouco e volta para a casa para fazer o dever. Depois, ele brincava de novo, mas, isso no presencial, no ensino remoto ele não quer fazer, às vezes chora, só quer ficar brincando. (Mara, mãe de aluno que frequenta a EE-B)

Mara relata que nos momentos que a criança chora e se nega a fazer as atividades escolares, ela utiliza-se de uma manobra para o fazer realizar os exercícios:

Ele chora e se nega a fazer, aí sabe o que eu faço? Ele adora soltar pipa. Então, eu pego a pipa dele, guardo e falo com ele: “Enquanto você não fizer, você não vai sair para brincar”. Aí, ele senta na mesa e chora, chora, e, depois, quando ele vê que não tem jeito, ele faz. (Mara, mãe de aluno que frequenta a EE-B)

Sophia disse que gosta muito de livros e que tentou incorporar uma rotina de leitura com o filho, mas não deu certo. Essa mãe relata que o filho segue horários rigorosos para as atividades e que deu a ele, nesse período de aula *online*, um celular para que pudesse acompanhar as aulas sem precisar usar o aparelho de outra pessoa. Ela explica:

Eu sempre contei historinha para ele, “né”?! Na hora de dormir. Eu sempre gostei muito de livros incentivo ele. Sempre, aqui tem muitos livros. Sempre disponibilizei muitos livros. Ele chegou na fase, agora, do “Diário de um Banana”, ele tem esses livros para ele “tá” lendo. Mas, aí, eu tentei impor um horário de leitura, mas foi um fracasso, infelizmente fracassou. Mas eu sinto muita falta da escola, da professora, acho que todos os pais, “né”?! [...] Geralmente duas horas que a gente tirava, por dia, para estudo. Eu criei uma rotina para ele. Aí, tinha horário para tudo, horário para leitura, horário para estudo. Tudo tem horário aqui, aliás, até agora tem horário da (...) o horário do estudo da manhã, o horário do estudo da tarde, o horário de brincar, tudo regradinho. [...] Eu comprei um celular para ele acompanhar as aulas, para eu não precisar ficar emprestando o meu. Eu não gosto que ele joga no meu celular e as vezes, enquanto ele estava em aula, eu precisava do celular, então achei melhor ele ter o dele. (Sophia, mãe de aluno que frequenta a EE-C)

Maria relata que sua filha tem um aparelho celular próprio e que apesar de ficar fora de casa, por motivos de trabalho, ela deixa uma rotina para que ela siga. A mãe disse:

A gente procura fazer o máximo apesar que eu fico fora de casa de 7h até as 18h, mas sempre deixo uma regra em casa para tentar seguir. Se pega todas corretamente, eu não sei, mas a gente procura sempre colocar uma regra. Sempre a gente está mandando ler um livro, fazer o resumo para saber se leu realmente o livro. E aí tem os horários certinhos. O horário para mexer no telefone, que ela tem o dela, o horário para ler o livro e fazer algumas atividades em casa também, atividades domésticas de arrumar uma cama. (Maria, mãe de aluna que frequenta a EE-C)

Para Thin (2006) as práticas socializadoras escolares e familiares de modo geral são dissonantes. O confronto entre essas as duas instâncias socializadoras ocorre quando a escola, impõe o modo escolar dominante às famílias. As práticas socializadoras familiares do grupo de mães entrevistadas apresentam consonância com os modos de socialização escolar. O cumprimento de uma rotina escolar no ambiente doméstico, direcionando a criança a realizar as atividades escolares, por exemplo, mostra essa consonância.

Segundo Thin (2006) a relação com o tempo na escola, marcada pelos horários e calendários escolares e pela sucessão de atividades pedagógicas organizadas em intervalos de tempo específicos. Parece que as mães entrevistadas buscaram aproximar a rotina no ambiente doméstico do modo de socialização escolar, marcada por regularidade temporal.

As mães Sinara e Mara disseram que exercem controle sobre o planejamento, o tempo e o tipo de atividades realizadas pelos filhos. Sinara disse: “Uma hora vocês [referindo-se ao filho e aos sobrinhos] podem ver [vídeos], mas com eu colocando o que vocês vão ver”. E a segunda progenitora quando conta de sua estratégia para que o filho faça suas atividades escolares: “Eu pego a pipa dele, guardo e falo com ele: - Enquanto você não fizer, você não vai sair para brincar”.

Os dados parecem indicar que durante o período de ensino remoto, a escola influenciou de modo mais efetivo as práticas educativas e de socialização familiares. De modo geral se observa que o trabalho escolar das famílias de camadas populares que podem ser classificadas como educógenas tenta a se aproximar das práticas escolares que são dominantes. Além do controle do uso do tempo, as práticas relativas ao sentido do brincar com estratégia de ensino e apropriação de conhecimentos e habilidades empreendidas pelas famílias, merecem destaque.

5.3 A participação das mães nos grupos de *WhatsApp*

Quando perguntada acerca da participação e comunicação eletrônica com as professoras por meio do aplicativo *WhatsApp*, Sinara respondeu: “Ela [a professora] não chegou a explicar a razão para o grupo, mas acredito que seja para facilitar a comunicação, as

informações, os bilhetes, para falar com todos os pais de uma vez só.” (Sinara, mãe de aluno que frequenta a EE-A)

Para Juliana a criação do grupo no *WhatsApp* se deu com o objetivo de viabilizar a comunicação entre as professoras e as famílias. Ela se ressentiu de o grupo ser fechado e permitir o envio de mensagens apenas pela administradora. Ela disse:

[O grupo foi criado] para facilitar a comunicação mesmo, porque estava todo mundo em casa. A Grace assumiu o controle dele, ela fechou. Uma pena porque podia ser um grupo bem interessante, com troca de informações entre os próprios pais

Hoje, a importância dele [do grupo] é só mesmo para saber de algum comunicado, porque não tem nenhuma troca. . (Juliana, mãe de aluna que frequenta a EE-A)

Fernanda, ao ser questionada sobre a criação do grupo, disse não se lembrar como ocorreu o processo:

Nossa menina, eu não sei falar muito bem, mas acho que foi a escola e a professora. Eu não vou lembrar, foi tanta coisa que aconteceu. Mas foi para a comunicação, a criação foi por conta disso, porque não tinha jeito, né?! (Fernanda, mãe de aluna que frequenta a EE-B)

Conforme Mara, a criação do grupo no aplicativo se deu pela ação da diretora da escola. No primeiro momento, o grupo era aberto e, posteriormente, passou a ser fechado, ou seja, apenas a professora enviava mensagens. Ela disse:

Eu acho que foi a diretora da escola que montou o grupo para cada turma, cada ano. Até porque elas também participam no *WhatsApp*. Não é só a professora não. Desde o meio do ano passado, a gente não tem direito de colocar mensagem nenhuma, só eles que enviam. Antes era aberto, depois fechou. A escola não chegou a explicar a razão, mas eu acho que foi por causa da pandemia mesmo, porque fechou as escolas. Então, naquele início, as pessoas quase não saíam de casa para nada. Então, eu acho que foi por isso mesmo. (Mara, mãe de aluno que frequenta a EE-B)

Sophia diz que a responsável pela criação do grupo foi a professora da turma, o que se deu anteriormente ao período pandêmico:

O grupo tem antes da pandemia acontecer, quem criou foi a Janaina. Eu acho que ela, ela tentou, assim, facilitar o trabalho dela. Quando você tem (...) pelo menos, eu, quando você monta um grupo de *WhatsApp* com os pais dos meus alunos, eu tento facilitar a minha vida, “né”?! Ao invés de mandar um bilhete para dez pessoas, separado, individualmente, eu mando um bilhete só. Em vez de eu pegar um bilhete e colar para dez, eu mando um no grupo. Então, isso aí agiliza a vida da gente, né?! (Sophia, mãe de aluno que frequenta a EE-C)

Maria relata que a criação do grupo surgiu na primeira reunião com a professora Janaina, a qual ela explicou que seria melhor para a comunicação, mas que as aulas no grupo começaram somente após a pandemia. Ela disse:

Foi a professora mesmo que fez o grupo, ela conversou com a gente na primeira reunião que seria mais fácil para comunicar. Os alunos participam, então estão tendo aula no grupo do WhatsApp com os professores. Antes mandava só aquele, o PET, aí a gente ia na escola e levava. Aí, agora que realmente está tendo o grupo do WhatsApp. Aí, eles estão interagindo com o professor do outro lado, fazendo as atividades junto com o professor. (Maria, mãe de aluna que frequenta a EE-C)

Após os relatos das mães participantes da pesquisa, pode-se notar, que apenas a professora Janaina realizou o diálogo com os familiares e/ou responsáveis acerca de sua inserção no grupo de *WhatsApp*, com o intuito de ter uma comunicação direta com os responsáveis de seus alunos e, conseqüentemente, facilitar tal intercomunicação. Como já mencionado, o *WhatsApp* apresenta-se como um aplicativo que não requer maiores conhecimentos para sua utilização, sendo, portanto, um aplicativo simples e que se mostrou eficiente neste contato entre as professoras e os familiares de seus alunos, em especial neste período pandêmico.

Perguntada sobre as vantagens da inserção e permanência nos grupos de comunicação com as professoras, Sinara respondeu:

Eu gosto de ser bem presente sabe?! Então é muito importante ter essa comunicação, principalmente quando não tinha como ir na escola, conversar pessoalmente com a professora. Para saber dos comunicados da escola. (Sinara, mãe de aluno que frequenta a EE-A)

Juliana responde que a única importância é saber dos comunicados da escola, já que não ocorre uma troca. A mãe diz:

Hoje, a importância dele é só mesmo para saber de algum comunicado, porque não tem nenhuma troca, é mais informativo em relação a horário, se tem ou não tem aula, só isso. Uma informação obrigatória que teria que ser repassada para os pais: Horário de reunião, se tem ou não tem aula. É estritamente informativo e informações bem restritas. Restritas, não, bem direcionadas. (Juliana, mãe de aluna que frequenta a EE-A)

Fernanda disse que a importância de estar inserida no grupo estava nas informações que recebia. Ela relata que gostava de receber informações gerais, mas aquelas relacionadas ao PET, não eram de seu agrado. A mãe diz:

Foi bom. Eu gostava do grupo, porquê recebia informação da escola, só não gostava da tal da apostila. Pelo amor de Deus! Nesta apostila, nem quem entendia, quem era estudado... Nossa senhora, gente! Era cada coisa! Coitada da criança, penou! Quando vinha alguma coisa da escola, era tranquilo, mas a apostila foi bem difícil. (Fernanda, mãe de aluna que frequenta a EE-B)

Mara relata que o grupo no aplicativo facilitou a conversa diretamente com a professora, pois no ensino presencial, às vezes o filho deixava de dar algum recado:

É superimportante, porque muitas vezes eles mandam algum recado e os meninos não entregam, não estão nem aí, não prestam atenção direito. Igual meu filho, ele chega em casa e não fala: -Mãe, tem bilhete! Eu olho a mochila dele todo dia quando ele chega. Eu olho caderno, porque ele chega naquela intenção de ir logo brincar. Então, o grupo ajuda bastante também nessa comunicação direta. (Mara, mãe de aluno que frequenta a EE-B)

Sophia afirma que a importância do grupo no *WhatsApp* está na facilidade do uso desse aplicativo e do aparelho celular e a garantia de estar informada dos assuntos escolares. Ela disse:

É importante para ter as informações, as informações que eu preciso para saber o que está acontecendo na vida escolar do meu filho. De estar informada, sempre informada. O *WhatsApp*, ele facilita a vida da gente, porque os pais ficam, assim como eu, a gente está o tempo todo em acesso ao celular, né?! Você viu a mensagem no grupo do seu filho, aí você vai olhar conforme você vê importância, né?! Para mim, é muito importante. Então, eu chego lá, tem um monte de (...) inclusive, o grupo dela, no meu celular, ele está fixo como o primeiro. Para mim, é prioridade. Está verdinho ali, aí chegou mensagem, é o primeiro que eu olho. Eu já deixo fixado. (Sophia, mãe de aluno que frequenta a EE-C)

De acordo com Maria a importância de sua participação no grupo no *WhatsApp* encontra-se no fato de que por meio dele é possível acompanhar o que está sendo trabalhado com sua filha. A mãe diz:

Eu acho importante, porque assim a gente fica sabendo o que realmente está acontecendo na escola, que tipo de atividade eles estão mandando. Aí dá para a gente acompanhar porque a mesma atividade que eles mandam para eles, mandam para a gente também para saber. Se eles estiverem enrolando a gente, aí dá para saber. Aí, a gente está acompanhando por isso. (Maria, mãe de aluna que frequenta a EE-C)

A mãe conta uma situação a qual passou com sua filha e que através da participação no grupo, foi avisada do que acontecia. Ela expõe:

Tem a vantagem de estar no grupo, é que dá para acompanhar. No início, até mês de julho, minha filha estava meio enrolada para assistir aula online. Estava falando que estava assistindo, mas não estava, e, para mim, ela estava assistindo. Só que aí, a

professora entrou em contato comigo, aí conversei com ela e agora ela [a filha] está acompanhando direitinho; por isso eu acho uma vantagem, porque eu, para mim, como eu saio cedo, para mim ela estava levantando junto comigo. Para mim, ela estava assistindo às aulas. Aí, depois disso, aí ela passou a assistir. (Maria, mãe de aluna que frequenta a EE-C)

Os relatos das mães têm em comum o reconhecimento da importância da comunicação por meio dos grupos de *WhatsApp* com as professoras, destacando, em alguns casos, um maior interesse pelas informações recebidas de caráter geral, do que aquelas que se referem aos conteúdos ou tarefas que são repassadas por meio do aplicativo. O que interfere diretamente no acompanhamento das atividades e tarefas escolares.

A análise da comunicação do grupo permite compreender as percepções dos familiares sobre a comunicação eletrônica, assim como quais eram os assuntos abordados e a intensidade dessa comunicação. Perguntada acerca das percepções da comunicação no grupo, Sinara respondeu:

Olha, vou te falar, como eu fiz magistério, trabalhei três anos exercendo a profissão de professora, eu vejo como ela se desdobrou para que essa comunicação acontecesse, mesmo o grupo sendo fechado. Particularmente eu não acho ruim, porque você tem total liberdade para enviar no privado da professora, mas, pelo menos ali, esclarece a dúvida de todos os pais em geral. Eu trabalho com vendas, então, para mim, foi normal. Entrou a pandemia e eu tive que aprender a vender por ali. Então comunicar por ali foi tranquilo. (Sinara, mãe de aluno que frequenta a EE-A)

Sobre a comunicação no grupo de *WhatsApp* durante o período de ensino remoto, considerando que ela participa de um grupo fechado, Juliana disse:

Eu falei com a Grace que está me incomodando ficar em uma atitude tão passiva, que eu nunca fui tão passiva como fui agora. Eu sai de uma forma ativa, para essa forma agora. [...] Eu não sei o que os outros pais estão pensando em relação a isso. Aí, eu pergunto para ela e ela fala que é para aguardar. A comunicação está sendo muito difícil, praticamente não tem. (Juliana, mãe de aluna que frequenta a EE-A)

Enquanto uma mãe se ressentia de não poder se comunicar com a professora e as outras mães por meio do aplicativo, Fernanda, que participa de outro grupo, disse que no início quando o grupo era aberto, a comunicação era intensa, por isso, pediu à professora que restringisse as possibilidades de envio de mensagens:

No início, era aberto [...] eu tive que pedir a Lorena para fechar o grupo porque eu não dava conta de acompanhar. Quando você assustava, as mães enchiam o WhatsApp e você ficava perdida. A gente trabalhando, ou fazendo alguma coisa, e quando chegava, não tinha jeito, era muita mensagem. Por fim, eu pedi, pelo amor de Deus para cada um mandar no privado. (Fernanda, mãe de aluna que frequenta a EE-B)

Após o fechamento do grupo, Fernanda relata que não viu diferença na comunicação com a professora, porque já tinha a liberdade de conversar com ela no privado. Ela disse: “Ficou bem melhor fechado, porque cada um quer conversar, vai lá e conversa. Porque não enche muito, fica só o que é importante, tem como ver as atividades, porque, senão, a gente fica perdido.” (Fernanda, mãe de aluna que frequenta a EE-B).

O grupo no *WhatsApp* do qual Mara faz parte também era inicialmente aberto, mas depois se tornou fechado. Ela disse que não viu diferença com essa mudança, porque ela sempre manteve contato com a professora no privado. Ela disse:

Olha, antes era aberto e a gente perguntava ali mesmo. Mas depois fechou, eu não sei bem o porquê. Às vezes, alguns pais estavam colocando algumas informações que não tinham nada a ver com a escola, com os alunos. Colocavam propaganda de supermercado, anúncio do Facebook. Eu acho que é por isso que fecharam. Mas, como eu te falei, para mim, não fez muita diferença, porque eu não sou muito de ficar esperando. Se eu perguntava no grupo e não tinha resposta, eu ia logo no privado. Para mim não mudou muita coisa. E a professora sempre respondia, no final de semana, quando eu tinha alguma dúvida em alguma coisa, eu mandava mensagem e elas respondiam. À noite também. (Mara, mãe de aluno que frequenta a EE-B)

Sophia ao abordar a forma de funcionamento do grupo no aplicativo do qual faz parte, juntamente com a professora, relata que este grupo também era aberto, ou seja, todos podiam enviar mensagens, mas depois passou a ser fechado, o que ocorreu após os alunos passarem a fazer parte do grupo. Ela não observa qualquer tipo de prejuízo com a mudança, pois prefere conversar com a professora no ambiente privado. Ela disse:

Eu não gosto muito de falar no grupo, eu gosto mais de falar no privado. Eu não gosto de ficar enchendo o grupo não. No começo, ela o deixava aberto, aí, as crianças começaram a ter conversas paralelas dentro do grupo, então agora ela fechou. É só para ela mesmo, para aquela informação básica mesmo, essencial, que eu acho que é importante e é o que a gente precisa também. (Sophia, mãe de aluno que frequenta a EE-C)

Maria relata que a comunicação, além de ser importante para deixá-la informada sobre os assuntos das escolas, reflete nas crianças, que ficam animadas com a participação:

Eu acho muito importante o grupo, porque informa a gente sobre a escola, como está indo e acontecendo tudo. Mas para as crianças, eles gostam porque como está”, ainda está dando para ter contato com os coleguinhas nem que seja de longe. (Maria, mãe de aluna que frequenta a EE-C)

Para Mara, apesar do fechamento dos grupos, o que deveria reduzir o número de respostas que a professora enviaria, a intensidade do trabalho da professora era muito elevada. Sobre o trabalho da professora para atender às demandas dos familiares, disse: “*E a professora sempre respondia, no final de semana, quando eu tinha alguma dúvida em alguma coisa, eu mandava mensagem e ela respondia. À noite também*”. A quantidade elevada do envio de mensagens para as professoras é apontada nos relatos das mães Fernanda e Mara. Essas professoras disseram que a professora Lorena fechou os grupos, por orientação da direção da escola, devido ao volume de mensagens recebidas.

Perguntada sobre quais eram os principais assuntos abordados no grupo do *WhatsApp*, Sinara respondeu:

Olha, sempre foi uma comunicação direta. Então, ela mandava a rotina escolar, e eu já instruí meu filho: - Olha, essa semana nós vamos estudar a aula de ciências. Era sempre com algum informe que tinha que ser passado, aviso, matéria, link de aula, essas coisas. (Sinara, mãe de aluno que frequenta a EE-A)

Para Sinara conta que a comunicação durante o período de pandemia se intensificou e acredita que ela se estenderá quando ocorrer o retorno às aulas presenciais:

Intensificou sim, porque não tinha como a gente se ver presencialmente. Não tinha como tirar informação de outra forma, não tinha. Por mais que a escola vai estar aberta, no retorno, pelo grupo, a gente não precisaria se deslocar até o local para procurar saber alguma informação. Pelo menos, pelo *WhatsApp* a gente procura saber com quem a gente poderia procurar informação e ali mesmo passaria a informação. (Sinara, mãe de aluno que frequenta a EE-A)

Juliana, relata que os assuntos mais recorrentes no grupo eram as informações que deveriam ser passadas das escolas para as famílias:

Igual falei, assunto mesmo era as informações gerais, as atividades, alguma informação da direção, link de aula, coisas assim. Era uma comunicação unilateral, só ela postava no grupo e era em relação a assuntos assim. (Juliana, mãe de aluna que frequenta a EE-A)

Fernanda relata que, no período em que o grupo era aberto, havia muitos assuntos que ela considerava desnecessários. Com o fechamento do grupo, ficaram somente os assuntos da escola. Ela disse:

Quando era aberto, tinha muita mensagem, muita pergunta mesmo, eu achava um pouco desnecessário porque tumultuava o grupo. Propagandas de mercado, coisas nada a ver. Acaba que quem trabalha até acompanhar tudo... Acho que muita gente

ficou atrasada por conta disso também, porque não dava para acompanhar. E olha que eu trabalho em casa, tenho duas pequenas que também estavam em casa, mas imagina quem trabalha fora e chega em casa 18,19h? Então era muita coisa desnecessária. Depois que fechou, ficou melhor, porque era sobre as aulas, sobre aquela apostila, algum recado que tinha. (Fernanda, mãe de aluna que frequenta a EE-B)

Fernanda disse que, no seu caso, não sentiu diferença com relação à intensidade da comunicação com a professora, após a criação de grupo no *WhatsApp*. Antes havia a agenda escolar, que viabilizava essa comunicação. No entanto, destaca que percebeu o aumento da comunicação de outros familiares com a professora:

Antes era a agenda né?! Então sempre teve esse contato com a escola, com a professora. Não vi diferença, só com as mensagens no grupo dos outros pais, meu Deus do céu, era muito mesmo. Mas eu vou te falar, eu prefiro a outra mesmo, no presencial. O contato é bom! É mais fácil! (Fernanda, mãe de aluna que frequenta a EE-B)

Mara relata que os assuntos tratados no grupo do aplicativo *WhatsApp* eram relacionados à escola, mas alguns familiares introduziam estranhos à escola, quando o grupo era aberto. As crianças também enviavam muitos áudios à professora. Ela disse:

O assunto era sobre as aulas, eu pedi para que ela desse as aulas online, então ela enviava os links, as atividades, falava sobre o PET e explicava. Tinha também aqueles pais que tinha a questão da propaganda. Tinha vez que os alunos pegavam o telefone e mandavam aquele monte de áudio: - Professora, não estou entendendo. Professora, a aula não vai voltar? Eles tinham acesso ao grupo por terem acesso ao celular dos pais. Mas eu achei inconveniente mesmo só as mensagens de propagandas, nem as dos alunos eu achei, porque muitas vezes eles só queriam ouvir a voz da professora, porque eles também têm essa necessidade de comunicação com o professor. Eu acho que isso faltou durante esse período. (Mara, mãe de aluno que frequenta a EE-B)

Sobre o aumento da comunicação com a professora, Mara relata que não observou qualquer alteração, pois sempre manteve conversas com a professora. Ela disse:

Para mim, não mudou a intensidade. Igual eu falei, eu sempre mantive contato, tanto no presencial quanto no online. E se não me respondia no grupo, eu ia logo no privado. E elas sempre foram bem abertas para estar ajudando da melhor maneira possível, tanto que eu pedi a aula online. Então para mim não teve mudança. (Mara, mãe de aluno que frequenta a EE-B)

Sophia e Maria chamam a atenção para o fato de que os assuntos tratados nos grupos eram voltados aos comunicados que a escola tinha que divulgar aos alunos e às famílias:

No grupo da Janaina, os assuntos são os comunicados. Comunicado de PET, comunicado aula, comunicado de reunião, comunicado de provinha, no mais é isso. (Sophia, mãe de aluno que frequenta a EE-C)

No grupo fala das atividades; das provas online que tem também datas de entrega; a data das entregas do trabalho que eles mandam também, os assuntos complementares. (Maria, mãe de aluno que frequenta a EE-C)

Os relatos das mães indiciam que os contatos com as professoras passaram a ser diários quando foram criados os grupos no *WhatsApp*, mas, em alguns casos, consideraram que não ocorreram grandes mudanças, pois os grupos eram fechados e os principais assuntos tratados se referiam especificamente às demandas surgidas com o ensino remoto, como o incentivo para a realização de atividades, a divulgação de informações gerais, os *links* de aulas e as rotinas de estudos.

Em relação ao apoio e ao incentivo das professoras às práticas familiares em favor da escolarização dos filhos, nos grupos de *WhatsApp*, Sinara, disse:

Totalmente! Ela foi uma super-heroína pelo fato de colocar a par tudo que estava acontecendo. Por mais que o grupo seja fechado, eu vejo que todas as informações são colocadas ali, vai acontecer isso, vai acontecer aquilo. Incentivando mesmo a participar. Sempre tivemos informação. De uma maneira ou de outra, ninguém ficou mal informado. E ela pedia para nós, os pais, estarmos presentes na aula, para incentivar a criança., para estar junto sabe?! Eu falo que ela conseguiu desenvolver um trabalho muito bom porque se fosse comigo eu acharia insuportável. É muito cansativo, ficar ali na tela, prestar atenção, acompanhar. Tinha dia que eu falava: - Meu Deus do céu! Para mim, estudar desse jeito não dá. Então eu acho que esse incentivo dela foi essencial. (Sinara, mãe de aluno que frequenta a EE-A)

Juliana ao mencionar o apoio e o incentivo das professoras às práticas familiares destacou a didática da professora. Ela disse:

Olha eu falar do incentivo que eu notava na didática dela, porque no grupo igual eu te contei, era só imposição e no privado eu não sentia essa troca. Eu fiquei receosa no início por causa da aula online, a minha filha nunca tinha acessado, estado na frente de um computador. Eu e o pai dela tinha tentado levá-la numa forma mais natural possível da vida, porque acho que ainda tem muito tempo para ela mexer nesses materiais. Então, eu tinha o receio de pensar: - Como vai acontecer isso? Mas ela foi muito criativa, sabe? Foi uma experiência muito diferente. (Juliana, mãe de aluno que frequenta a EE-A)

Para Fernanda, a professora além de estimular e apoiar as mães na escolarização das crianças no grupo, fazia o mesmo nas conversas privadas:

A professora sempre acompanha as atividades e para fazer, cobra o retorno. Era assim, no privado esclarecia dúvidas. Se atrasasse ela ligava no privado, corria atrás para entregar as atividades. Como mesmo, ela já me ligou: “E aí Fê, você já enviou?”

Eu não lembro de receber a sua atividade” aí eu mandava de novo, as vezes acontecia isso. No grupo, se tivesse faltando de muita gente, ela falava: “Gente, está faltando criança, favor enviar. Eu vi muito esforço dela com a gente. (Fernanda, mãe de aluno que frequenta a EE-B)

Mara ressaltou esse apoio e incentivo da professora às famílias, mencionando o estímulo para que os familiares participassem e realizassem as atividades com as crianças:

Olha, nessa parte, é igual eu tinha falado antes, teve incentivo sim. O que eu acho é que faltou o contato direto com as crianças, porque a gente ficava encarregado de estar passando: “A professora falou que, na segunda-feira, tem atividade de Educação Física e Português. Então tem que fazer essa atividade hoje e amanhã vai ser de Matemática”. Então, a gente estava sendo a porta voz da professora. E não era igual. No privado, a professora mandava estrelinha, coração, parabéns!; então isso incentivava ele a fazer a tarefa melhor. Por exemplo, o Conexão Escola, não tinha nada disso, então era muito pior.

Eu queria falar uma outra coisa também. No início, acho que foi ano passado, quem fazia a tarefa toda semana, ganhava uma figurinha. Isso da escola mesmo. No final do ano, eles ganhavam um álbum para completar com as figurinhas que eles ganhavam ao longo do tempo. Era estrelinha, coração, urso. Quem fazia a atividade e entregava no prazo, ganhava. Eles também estavam distribuindo cesta básica todo mês, aí a gente buscava a cesta junto da figurinha. Aí eu falava com meu filho: - Olha o que sua professora mandou. Tinha vez que ele mandava áudio para a professora agradecendo – ele é bem tímido – e a professora sempre respondia. Quando ele viu que a professora respondia mesmo, ele pegava meu celular para ficar mandando áudio para ela. Aí ele não deixava de fazer de jeito nenhum e completou o álbum. (Mara, mãe de aluno que frequenta a EE-B)

Sophia disse que se sentiu incentivada tanto pela professora, como pela diretora e que a didática das aulas ministradas *online*, se constituía numa forma de incentivo. Ela relata:

A Janaina sempre incentivou, tanto no grupo como no privado, a diretora também. O incentivo era o tempo todo. A didática dela no online foi muito boa, as crianças amavam, isso incentivou muito eles. Ela fazia igual você está fazendo aqui, com as crianças. Todo dia ela mandava o Link no grupo e faz a chamada de vídeo com eles. Não sei como chama: Uma reunião, né?! Todos os dias! E ela faz todo o PET com eles assim, eu acho fantástico como ela consegue prender a atenção deles.

Menina, você acredita que teve festa junina online? Eu achei muito legal todos participando, todos empenhados. Eles têm muita boa vontade, empenho, para pensar nas questões, para a gente entrar na brincadeira. Ela foi toda remota! Através de um Link no Google Meet, que foi enviado no grupo da turma. Aí os alunos entravam, “né”?! Eles faziam as brincadeiras, Teve Bingo! Uns digitavam fora da hora, igual meu filho mesmo! Mas no final deu certo! Menina, foi muito legal, dentro do que a gente está vivendo, dentro da realidade, “né?!”. (Sophia, mãe de aluno que frequenta a EE-C)

Maria disse que se sente estimulada pela professora no que se refere à participação dela e do filho, com relação à realização das atividades, participação das aulas e das reuniões:

Com certeza, ela incentiva muito para acompanhar as atividades, incentiva as crianças a fazerem. Ela liga para conversar, saber se está bem, ela é muito boa professora. Explica muito bem, carinhosa. Até caso se precisar de psicólogo também, eles encaminham. Nessa parte, eles estão bem, como se diz, estão bem participativos na vida familiar também. (Maria, mãe de aluna que frequenta a EE-C)

Nos relatos das mães nota-se o incentivo das professoras para realizar projetos para manter a família perto do ambiente escolar. Dois exemplos são o álbum de figurinhas, distribuído aos alunos que realizavam as atividades no prazo estabelecido e da festa junina realizada remotamente – ações que contribuíram para manter o vínculo entre a instituição escolar e familiar durante o ensino remoto nas escolas públicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi conhecer e analisar as características da comunicação eletrônica entre professores e familiares dos alunos que cursam os anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas da cidade de Viçosa (MG) por meio do aplicativo *WhatsApp*, durante a pandemia de Covid-19 no Brasil.

Os resultados indicaram a importância de se considerar a identidade de gênero que permeia a comunicação entre as professoras e as mães, dado que todas as nove participantes da pesquisa entrevistadas, bem como as 23 professoras que responderam ao questionário são mulheres. A participação das mães na pesquisa, vai ao encontro dos dados analisados do questionário eletrônico, visto que as mesmas são as principais agentes no que diz respeito à participação no processo de escolarização dos filhos. A participação majoritária feminina na docência nos primeiros anos do ensino fundamental, sinaliza para uma divisão de gênero presente nas relações de produção, da cultura e da sociedade, que coloca como dispõe Bourdieu (1999), o masculino como universal e o feminino como o ligado ao cuidado, relacionado à escola e/ou a enfermagem, a família e a subalternidade ao comando do homem. Isto se dá a partir da construção de estereótipos masculinos e femininos, que relacionam os homens às profissões de maior prestígio e de liderança, e as mulheres aos ofícios considerados de menor prestígio. Não por acaso, Freire (1997) já indicara que a docência feminina, sobretudo nos anos iniciais de escolarização, seja comparada a uma função familiar, de cuidado, que não reconhece a formação e as características próprias da profissão.

A cidade de Viçosa, possui o total de 20 escolas públicas, municipais e estaduais que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, atendendo a um total de 3.208 alunos e nas quais atuam 169 professores. Os dados indicaram que um percentual de 13,61% (n=23) responderam ao questionário eletrônico. Com relação à constituição de grupos no aplicativo *WhatsApp* para comunicação com os familiares de seus alunos, antes do período pandêmico, ou seja, antes de março de 2020, um total de 12 professoras responderam que faziam uso desse aplicativo, o que representa 57,2% das respostas. Após a suspensão das aulas e início do período remoto emergencial, todas aderiram ao aplicativo para efetuar a comunicação com as famílias de seus alunos, seja por incentivo ou exigência da Secretaria Municipal de Educação de Viçosa ou da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

No que se refere à participação dos familiares dos alunos nos grupos de *WhatsApp*, os dados indicaram a participação majoritária das mães, representando 83% (n=17) dos grupos.

Os dados também apontam para a participação de pais, junto com as mães e de irmãos, avós e dos próprios alunos.

Duas professoras relataram sobre as dificuldades enfrentadas pelas famílias para uma participação mais efetiva no grupo de *WhatsApp*. Tais restrições são explicadas por fatores de ordem material, que se referem à posse do aparelho celular e à conectividade à internet para a comunicação. Outra dificuldade mencionada se refere à falta de disponibilidade de tempo das famílias socialmente desfavorecidas para se dedicar ao processo de escolarização dos filhos. O que evidencia a desigualdade social refletida na desigualdade escolar ou a indisponibilidade de recursos materiais e simbólicos que impede ou dificulta a participação de algumas famílias nos grupos de aplicativos.

Outro fator a se destacar é o de dois grupos no *WhatsApp* serem “fechados”, ou seja, somente as professoras os administram e, portanto, podiam enviar mensagens com avisos ou conteúdos escolares aos familiares ou aos alunos. As famílias, por sua vez, apenas recebiam as informações e orientações enviadas, podendo se comunicar com as professoras apenas por mensagens privadas, o que parece ter ocorrido apenas em alguns casos e raramente. Tal condição parece evidenciar certo domínio das instituições escolares sobre as famílias, o que pode ter sido reforçado pela presença das diretoras e supervisoras em alguns grupos.

Os dados gerados por meio das entrevistas realizadas com as professoras, possibilitou destacar que a comunicação com os familiares de seus alunos passou a ser diária e os assuntos abordados com mais frequência estão relacionados às aulas *online*, à orientação aos familiares sobre modos de atuação para que se cumpra as exigências escolares, ou seja, a prescrição de ações, a partir das perspectivas das escolas. A frequência da comunicação entre essas duas instâncias e por um período prolongado, parece ter contribuído para as realizações das ações educativas e indicar que essa situação terá desdobramentos para as famílias, ao longo do processo de escolarização dos filhos.

Os dados deram visibilidade também às dificuldades das professoras em relação ao uso de recursos tecnológicos, em especial do aplicativo Conexão Escola, disponibilizado pela SEE/MG. Elas tiveram de adotar o fazer *online*, o que necessita de recursos e conhecimentos tecnológicos para realizarem as aulas e as atividades de modo repentino, sem preparação para o esse uso e lidando com a necessidade de orientar as famílias e os alunos para o uso de dispositivos eletrônicos em relação aos quais não tinham domínio. O aumento do tempo de dedicação às atividades profissionais e o cansaço, diante das novas condições do ensino remoto também foram relatados com frequência. Esses pontos supracitados se configuram nas

desvantagens que as professoras apresentaram em suas percepções sobre a comunicação eletrônica. Entretanto, todas avaliaram o aplicativo *WhatsApp* como de fácil uso, o que contribuiu para uma comunicação direta e em tempo real com os familiares de seus alunos.

Deve-se salientar que nem todas as famílias participaram desta comunicação, em virtude da exclusão digital das mesmas, o que, nesse período, expôs e intensificou as desigualdades educacionais. A forma como se dá a comunicação entre as escolas e as famílias no grupo do *WhatsApp*, em que o uso da palavra é uma exclusividade da professora e os familiares não estão autorizados a publicar mensagens, pode ser entendida como uma violência simbólica, nos termos de Bourdieu e Passeron (1970).

No tocante às análises das percepções das mães participantes da pesquisa, pode-se relatar que elas realizam o acompanhamento da escolarização dos filhos, o que indica que elas valorizam a escola e reconhecem o valor escolar dos filhos, ou seja, reconhecem a importância da escolarização, mesmo em um contexto excepcional, como durante a pandemia. As mães também disseram que solicitaram a ajuda de outras pessoas na escolarização da sua prole e que frequentam a UFV como espaço de lazer para brincadeiras e passeios com os filhos.

As práticas educativas empreendidas pelas mães parecem indicar que há consonância entre os modos de socialização escolar e familiar, nesses casos. Além do controle do uso do tempo, o cumprimento de uma rotina escolar no ambiente doméstico, as práticas relativas ao sentido do brincar com estratégia de ensino e a apropriação de conhecimentos e habilidades empreendidas pelas famílias, merecem destaque.

As entrevistas analisadas com as mães denotam que se trata de famílias educogênas, ou seja, aquelas que oferecem um ambiente familiar favorável à educação, neste caso, a criança recebe em casa uma socialização semelhante àquela da escola, como observado nas análises realizadas. Destaca-se também que as mães entrevistadas demonstram certa facilidade na utilização da tecnologia, principalmente, no que concerne ao aplicativo *WhatsApp*.

Os relatos das mães indicam que os contatos com as professoras passaram a ser diários quando foram criados os grupos no *WhatsApp*, mas, em alguns casos, consideram que não ocorreram grandes mudanças, pois os grupos eram fechados e os principais assuntos tratados se referiam especificamente às demandas surgidas com o ensino remoto, como o incentivo para a realização de atividades, a divulgação de informações gerais, os *links* de aulas e as rotinas de estudos. Nos relatos das mães nota-se o incentivo das professoras para

realizar projetos para manter a família perto do ambiente escolar, mas cujo direcionamento é dado pela escola.

Os resultados obtidos nesta pesquisa, além de demonstrarem as características da comunicação eletrônica entre as famílias e as escolas, apontam para a importância da interação entre essas duas instâncias socializadoras para a escolarização das crianças. Apesar de o ensino remoto ter se dado de forma emergencial e contribuído para a intensificação desta comunicação, passando a ser diária, o mesmo escancarou as desigualdades escolares já existentes no presencial e que se intensificaram no *online*, com a exclusão de algumas famílias que não possuíam recursos materiais e simbólicos ou disponibilidade de tempo para se dedicar às atividades de acompanhamento da escolarização dos filhos.

Os dados evidenciados neste estudo buscaram contribuir para o aumento do conhecimento científico sobre as relações família e escola, assim como, sobre as novas formas de comunicação entre essas duas instâncias, demonstrando que as possibilidades analíticas sobre o tema estão longe de serem esgotadas, fazendo-se necessárias novas investigações para entender as diferentes facetas e os possíveis impactos da comunicação eletrônica entre a família e a escola.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias na educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **Bolema**, Rio Claro (SP), 2008.
- ALMEIDA, M. I. (Orgs.) **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 213-228.
- ALVES, T., P; CARVALHO, A., B., G. Narrativas discentes sobre os desafios das Aulas remotas no contexto da pandemia: A mediação tecnológica e os gestos de acolher, escutar e cuidar. In: **10 anos em 10 meses [recurso eletrônico]: as transformações na docência em 2020 e além!** / organizadora: Patrícia Smith Cavalcante. Recife: Ed. UFPE, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Trad. por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BALARINI, F., B.; ROMANELLI, G. O processo de escolarização de irmãos de acordo com a posição na fratria. *Infância e escolarização*. **Dossiê temático**. 2005.
- BARRAL, G. Liga esse Celular! Pesquisa e Produção Audiovisual em Sala de Aula. **Revista Fórum Identidades**. Ano 6, vol. 12, n. 12, jul.-dez. 2012. Itabaiana: GEPIADDE, 2012.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>>. Acesso em: 03 set. 2021.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 1989.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora, as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 5 ed. Petrópolis/RJ; Vozes, 2007. p. 39-64.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 27 set. 1990.
- BRASIL. Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Contratação de professor por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público. Diário oficial da União. 9 de novembro de 1993.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família, altera a Lei nº10.689, de 13 de junho de 2003, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 12 jan. 2004a.

BRASIL. Decreto nº 5.542, de 20 de setembro de 2005. **Institui o Projeto Cidadão Conectado - Computador para Todos, no âmbito do Programa de Inclusão Digital, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, 20 de set. de 2005.

BRASIL. **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Ensino Remoto Emergencial.** Diário Oficial da União, 18 mar. 2020.

CARVALHO, M. E. P. Entre a escola e a família: a instituição do reforço escolar. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & Escola.** Novas Perspectivas de análise. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013, p. 220 - 253.

CASTRO, C de M. Desenvolvimento econômico, educação e educabilidade. Rio de Janeiro: **Tempo Brasileiro**, 1976. p. 55-57.

CASTRO, M., M., M; ALONSO, K., M. A educação básica e o uso das tic na pandemia: entre o insólito e o possível. 9023 - **Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd.** 2021.

CETIC. **TIC DOMICILIOS** 2021. Disponível em: <https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

CORIDIAN, Charles. Os usuários de produtos paraescolares: pais ou filhos? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, nº. 84, p. 945-953, set. 2003.

COSTA, D. R.S. E PEIXOTO, J. **Formação de professor e as tecnologias da informação e da comunicação (tic).** 2020. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/1.4_29.pdf. Acessado em 15/03/2022.

COSTA, M., ALVES, M., T., G. MOREIRA, A., M. SÁ, T., C., D. Oportunidades e escolhas - Famílias e escolas em um sistema escolar desigual. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & Escola.** Novas Perspectivas de análise. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013, p. 165-195.

COSTA, P., C. **Das escol(h)as possíveis à carreira do magistério superior federal: condicionantes sociais das trajetórias de docentes oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar.** 2017 301 f. Doutorado em Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, FEUSP. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062017-115933/pt-br.php>. Acesso em: 02 fev. 2021.

COUTRIM, R. M. da E. O papel dos avós na educação dos netos em contexto de vulnerabilidade social. **Anais da I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes.** Centro de Estudios Avanzados em Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, 2014.

CUNHA, L. A. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. **Educação e Sociedade**; n. 4, p.79-110, set. 1979.

DIAS, R., N., D. E GOMES, L., S. E SANTOS, A., R. E RIBEIRO, A., S., B. Educação Brasileira: A evidencia das desigualdades no ensino em tempos de pandemia no ano de 2020. **Anais do III Congresso Internacional e V Congresso Nacional de Movimentos Sociais e Educação**/ISSN: 2525-4588. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/viewFile/10311/10131>. Acesso em: 05 maio 2022.

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

FLICK, U. **Métodos de pesquisa**: introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FNDE. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/projeto-um-computadro-por-aluno-uca>>. Acesso em: 01 set. 2021.

FNDE. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/proinfo>>. Acesso em: 02 set. 2021.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLÓRIA, D. M. A. **Uma análise de fatores sociodemográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em famílias de camadas médias**. 2007. Belo Horizonte, Tese (Doutorado em Educação). UFMG, Faculdade de Educação, 2007.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. **Regime especial de atividades não presenciais**. Belo Horizonte. 2020. Disponível em: <[file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/Documento 14248491 DOCUMENTO ORIENTADOR_REANP%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/Documento%2014248491%20DOCUMENTO%20ORIENTADOR%20REANP%20(1).pdf)> Acesso em: 04 jul. 2020.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. **Estude em Casa**. Disponível em: <<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>> Acesso em: jul. de 2020.

HERMANN, R. **Celular, doce lar**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018. 176.

JESUS, D. A. D. de e GERMANO, J. **A importância do planejamento e da rotina na educação infantil. Docência na educação superior**: caminhos para uma práxis transformadora. Londrina, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/A%20IMPORTANCIA%20DO%20PLANEJAMENTO%20E%20DA%20ROTINA%20NA%20EDUCACAO.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2021.

KENSKI, V. M. **As Tecnologias Virtuais e a Prática Docente na Universidade**. In.: PIMENTA, S. G.; LACERDA, W. M. G. Solidariedade entre irmãos e relações intergeracionais na construção de percursos escolares de excelência. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6446>. Acesso em: 13 jul. 2021.

LACERDA, W. M. G. **Família e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso do iteanos**. 2006, 416p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niteroi, 2006.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, A., C., B. Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – **Manual Didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: **Atlas**, 2001.

MARINHO, S. P.; LOBATO, W. L. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. **Colóquio de Pesquisa em Educação**, PUC-MG, v. 6, p. 1-9, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/gh/Downloads/464-490-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MELO, W. C. **Trajetoórias escolares no município do Rio de Janeiro: estratégias familiares de escolarização**. 2018. 124f. Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Biblioteca do CFCH. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2018/dWilliam%20Correa%20de%20Melo.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

MENDES. B. P.; SANTOS, B., F.; SANTOS, B.; FERREIRA, B., H., M. Vantagens e desvantagens do ensino remoto emergencial no brasil. **Consciência**, Belo Horizonte, v. 1. n. 12, p. 1-6, 2020.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NASH, R. Numbers and narratives: further reflections in the sociology of Education. **British Journal of Sociology of Education**, v. 23, n. 3, p. 397-412, 2002.

NOGUEIRA, M. A. Sociologia da Educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, n. 46, abr./jun., 1990, p. 49-58.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: um novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia**, Ribeirão Preto/FFCLRP-USP, 1998.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**. Vol. XI, (176). 2005, p. 563 – 578.

NOGUEIRA, M. A. **Família e escola na contemporaneidade**: os meandros de uma relação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. 2006.

NOGUEIRA, M. A. A categoria "família" na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. **Inter-legere**, n. 9, p. 156-166, jul./dez. 2011.

NOGUEIRA, M. A. Teses e Dissertações sobre a relação família e escola no Brasil (1997-2011): um estado do conhecimento. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

OLIVEIRA, L. C. F. **Escola e família numa rede de (des)encontros**: um estudo das representações de pais e professores. Taubaté=SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

OLIVEIRA, M. E. **“Professor, você trabalha ou só dá aula?”**: o fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP. Dourados, MS: UFGD, 2016.

PAULO, J. R; ARAUJO, S. M. S; OLIVEIRA, P. D. Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia tecendo algumas considerações. **Dialogia**. n. 36. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18318> >. Acesso em: 20 abr. 2021.

PEREIRA, D., R. **Trajetórias escolares, condições de ingresso, permanência e conclusão dos egressos da educação de jovens e adultos na educação superior**. 2018. 118 f. Mestrado em Educação – Universidade Federal do Maranhão, São Luís. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2547>. Acesso em: 02 fev. 2021.

PEREIRA, A., J., S. **Três famílias de camadas populares e a escolarização dos filhos**: entre estabelecimentos de ensino públicos e privados. 2016 120f. Mestrado em Educação – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/24270/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

PREFEITURA DE VIÇOSA-MG. Disponível em: <https://www.vicosa.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/colégio-de-vicosa/61219>. Acessado em: 20/02/22.

PRENSKY, M. **Digital Natives Digital Immigrants**. MCB University Press, v. 9, n. 5, October 2001.

PORTES, E. A. **Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares**. 1993, 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PORTES, E. A. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-80.

PORTES, É. A. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG – Um estudo a partir de cinco casos**. 2001, 267f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

RESENDE, T. F. Dever de Casa, Espelho de Desigualdades Educacionais e Sociais. **Educação Em Revista**, Belho Horizonte, v. 28. n. 03. p. 159-184, set. 2012.

RESENDE, T.F. Pela “janela” do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias. **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis. Vozes, 2013. p. 199-219.

RESENDE, T. F.; SILVA, G. F. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2016, vol.24, n. 90, pp.30-58. ISSN 0104-4036. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000100002>>. Acesso em: 04 jul. 2020

RESENDE, T., F. E BELIZÁRIO, F. A. O uso de smartphones na sala de aula e a negociação dos sentidos do aprender e da escola. **Revista Educação E Cultura Contemporânea. Rio de Janeiro**. v. 16, n. 43, 2019.

ROMANELLI, G. A produção no campo das relações família e escola: algumas perspectivas contemporâneas. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (orgs). **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2013.

RODRIGUES, C., A. Educação escolar em tempos de pandemia: direito à educação, ensino remoto e desigualdade social. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47. 2022. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0001-5993-608X>. Acesso em: 05 maio 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações complementares à Portaria SMED nº 110/2020**. Belo Horizonte. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20complementares%20%C3%A0%20Portaria%20SMED%20n%C2%BA%20110-2020_final.pdf> Acesso em: jul de 2020.

SERRES, M. **Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SIBILA, P. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: **Contraponto**, 2012.

SILVA, P. **Escola-Família, uma relação armadilhada**. Porto: Afrontamento, 2003.

SILVA, P. FERNANDES, M. F. VIANA, J. Usos do computador Magalhães entre a escola e a família: notas de uma pesquisa sociológica. **Conference Paper** · January 2011.

SILVA, P. e DIOGO, A. Usos do computador Magalhães entre a escola e a família: sobre a apropriação de uma política educativa em duas comunidades escolares. **ARQUIPÉLAGO — CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**, 2011, 12, 9-48.

SILVA, P. Escolas, meios populares e mediação sociocultural. IN: BURGOS, M, B. **A escola e o mundo do aluno**: estudo sobre a construção social do aluno e o papel da instituição escola. Rio de Janeiro/RJ: Garamond. 2014.

SILVA, A. M. A colaboração dos avós na educação dos netos. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, V.01, N.01, p. 67-75, out. 2012.

SILVA, A., P., R. **Tecnologias digitais como alternativa complementar à comunicação entre a família e escola**: um estudo na educação infantil' 18/12/2017 94 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS.

SILVA, M. F. A. **Estratégias familiares e escolares de acesso e permanência dos filhos/estudantes no colégio militar de campo grande** ' 10/09/2018 324 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Campo Grande Biblioteca Depositária: BIC UFMS. Disponível em: [file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/37648-Texto%20do%20artigo-182932-2-10-20180314%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/37648-Texto%20do%20artigo-182932-2-10-20180314%20(2).pdf). Acessado em: 02 de fevereiro de 2021.

SOARES, G. F. e FARIAS, J. S. Vem educar com a gente: o incentivo de governo e escolas à coprodução da educação por familiares de alunos. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2018, vol.26, n.101, pp.1347-1371. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0104-403620180026001299>> Acessado em: fev de 2020.

SOUZA, C., A., B; CAVALCANTE, P., S. As primeiras percepções docentes na pandemia do coronavírus: uma reflexão acerca dos pressupostos do fazer *online*. IN: **10 anos em 10 meses [recurso eletrônico]**: as transformações na docência em 2020 e além! / organizadora: Patrícia Smith Cavalcante. – Recife: Ed. UFPE, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, nº32, v.11, maio-ago./2006, p. 211-225.

TOMIZAKI, K. Abordagem geracional no estudo das relações entre família e escola. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (orgs). **Família & Escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2013.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidade. 1998, 267f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VIANA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.90, p. 107-125, jan-abr.2005.

VIANNA, F. R. **O efeito dos pares sobre o desempenho escolar de alunos do ensino fundamental**. 2017.

WEISHEIMER, N. O questionário na pesquisa social. In: PREMEBIDA, A. *et al.* **Pesquisa social**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

XAVIER, A. P. Uma visão antropológica da aplicação de questionários pesquisa em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 293-307, abr./jun. 2012.

APÊNDICE – A

20/09/2021 14:44

Questionário Eletrônico Professores

2. Concordo e tenho ciência do TCLE e da participação na pesquisa: *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Informações Básicas

3. Nome *

4. E-mail *

5. Telefone para contato *

6. 1) Você participou, até o mês de março de 2020, de grupo no Whatsapp com pais (ou responsáveis pelo processo de escolarização) de alunos da(s) turma(s) da(s) escola(s) da rede pública em que atua? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

20/09/2021 14:44

Questionário Eletrônico Professores

7. 2) Você participa atualmente de grupo no Whatsapp com pais de alunos da(s) turma(s) que da(s) escola(s) da rede pública? *

pos no

Se você respondeu SIM às perguntas 1 e 2 ou a uma delas, siga para a próxima seção responda agora às questões de 3 a 7.

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

Informações Especificas

8. 3) Qual o nome da escola em que o grupo de Whatsapp foi constituído com sua participação e a de pais (ou responsáveis) dos alunos? *

ipo de

9. 4) Qual o ano do ensino fundamental os alunos estão matriculados, cujos pais (ou responsáveis) participam ou participaram dos grupos no Whatsapp com os professores? *

Marcar apenas uma oval.

- 1º Ano do Ensino Fundamental
 2º Ano do Ensino Fundamental
 3º Ano do Ensino Fundamental
 4º Ano do Ensino Fundamental
 5º Ano do Ensino Fundamental

10. 5) Quantos membros, aproximadamente, participam do grupo no Whatsapp? *

20/09/2021 14:44

Questionário Eletrônico Professores

11. 6) A maior parte dos membros das famílias que participa desses grupos no Whatsapp é: *

Marcar apenas uma oval.

- Mãe do Aluno
- Pai do Aluno
- Avó ou Avô do Aluno
- Tia ou Tio do Aluno
- Irmão ou Irmã do Aluno
- Outro: _____

12. 7) Escreva outras informações que considerar relevantes sobre o grupo de Whatsapp do qual participa. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE - B

ROTEIRO ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

✓ **DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

- 1) Idade
- 2) Sexo
- 3) Autodeclaração cor/raça
- 4) Formação e Atuação Profissional (instituição, curso, ano de conclusão, posição na carreira, escolas nas quais atua; tempo de exercício da docência)

✓ **SOBRE A CONFIGURAÇÃO E A CRIAÇÃO DE GRUPOS DE *WHATSAPP* COMPOSTOS POR FAMILIARES E/OU RESPONSÁVEIS E PROFESSORES**

- 1) Responsável pela criação do grupo;
- 2) Época de criação do grupo e razão apresentada para sua criação;
- 3) Forma que o grupo é administrado – controle da inserção das famílias nos grupos;
- 4) Intensidade da comunicação eletrônica antes e durante o ensino remoto;

✓ **SOBRE A PARTICIPAÇÃO EM GRUPOS DE *WHATSAPP* COM OS FAMILIARES E/OU RESPONSÁVEIS**

- 1) Primeira inserção em grupo que agrega as famílias e os profissionais da escola;
- 2) Razões da participação nesses grupos;
- 3) Percepções acerca das vantagens da inserção e permanência nesses grupos;
- 4) Assuntos mais relevantes abordados na comunicação eletrônica com os familiares e/ou responsáveis ou responsáveis antes da pandemia (se for o caso) e durante a pandemia;
- 5) Assuntos que deveriam ser abordados na comunicação com os familiares e/ou responsáveis e razões que inviabilizam essa abordagem (tanto antes da pandemia, como durante a implantação do ensino remoto);
- 6) Formas de acompanhamento das tarefas escolares, informadas pelos familiares e/ou responsáveis nos grupos, se for o caso;
- 7) Práticas de socialização familiar apresentadas pelos familiares e/ou responsáveis nos grupos, se for o caso;
- 8) Explicações sobre as práticas educativas familiares desenvolvidas nos lares apresentadas nos grupos, se for o caso;
- 9) Dificuldades e vantagens da comunicação eletrônica com as famílias.

APÊNDICE – C

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS FAMILIARES E/OU RESPONSÁVEIS

✓ **DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

- 1) Idade
- 2) Sexo
- 3) Autodeclaração cor/raça
- 4) Número de membros da família e escolaridade
- 5) Frequência do uso das redes sociais digitais
- 6) Renda familiar
- 7) Ocupação dos familiares e/ou responsáveis e posição nessa ocupação
- 8) Escolaridade dos familiares e/ou responsáveis
- 9) Grau de parentesco do(a) entrevistado(a) com o aluno
- 10) Ano de escolaridade do aluno

✓ **SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO**

- 1) Estabelecimentos de ensino frequentados;
- 2) Percepções sobre a qualidade do ensino nos estabelecimentos escolares da cidade de Viçosa que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental e do estabelecimento frequentado pela criança;
- 3) Perspectivas de futuro e aspirações educacionais em relação às trajetórias escolares da criança;
- 4) Acompanhamento das tarefas escolares antes da pandemia e quando se iniciaram as atividades remotas, em razão da pandemia;
- 5) Cultura escrita, hábitos de leitura e práticas educativas familiares;
- 6) Práticas de socialização familiar em favor da escolarização das crianças (disciplina no uso do tempo; injunções cotidianas ao esforço escolar etc)

✓ **SOBRE A CONFIGURAÇÃO E A CRIAÇÃO DE GRUPOS DE *WHATSAPP* COMPOSTOS POR FAMILIARES E/OU RESPONSÁVEIS E PROFESSORES**

- 1) Responsável pela criação do grupo;
- 2) Época de criação do grupo e razão apresentada para sua criação;
- 3) Forma que o grupo é administrado – controle da inserção das famílias nos grupos;
- 4) Intensidade da comunicação eletrônica antes e durante o ensino remoto;

✓ **SOBRE A PARTICIPAÇÃO EM GRUPOS DE WHATSAPP COM OS PROFESSORES**

- 1) Primeira inserção em grupo que agrega as famílias e os profissionais da escola;
- 2) Razões da participação nesses grupos;
- 3) Percepções acerca das vantagens da inserção e permanência nesses grupos;
- 4) Assuntos mais abordados e os mais relevantes que são abordados na comunicação eletrônica com os professores antes da pandemia (se for o caso) e durante a pandemia;
- 5) Assuntos que deveriam ser abordados na comunicação com os professores e razões que inviabilizam essa abordagem (tanto antes da pandemia, como durante a implantação do ensino remoto);
- 6) Formas de acompanhamento das tarefas escolares estimuladas pelos professores nos grupos, se for o caso;
- 7) Práticas de socialização escolar apresentadas pelos professores nos grupos, se for o caso;
- 8) Explicações sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas apresentadas pelos professores nos grupos se for o caso;
- 9) Orientações dadas pelos professores às famílias sobre os modos de apoiar os filhos escolarmente, se for o caso.