

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

ESTAGNAÇÕES E ABERTURAS NA TRAMA: PANDEMIA, ENSINO REMOTO E FAMÍLIA

Roberta Carvalho Romagnoli, Vitória Paula Magalhaes Nascimento, Giulia Fara, Camila Montandon Dumont Lopes

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5016>

Submetido em: 2022-11-07

Postado em: 2022-11-11 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

ESTAGNAÇÕES E ABERTURAS NA TRAMA: PANDEMIA, ENSINO REMOTO E FAMÍLIA**ROBERTA CARVALHO ROMAGNOLI¹**ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3551-2535>
<robertaroma@uol.com.br>**VITÓRIA PAULA MAGALHAES NASCIMENTO²**ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7826-2594>
<vpn.magalhaes@gmail.com>**GIULIA FARA³**ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4478-2801>
<giuliamfara@gmail.com>**CAMILA MONTANDON DUMONT LOPES⁴**ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2932-0174>
<psi.camiladumont@gmail.com>¹ PUC MINAS. Belo Horizonte (MG), Brasil.² PUC MINAS. Belo Horizonte (MG), Brasil.³ PUC MINAS. Belo Horizonte (MG), Brasil.⁴ PUC MINAS. Belo Horizonte (MG), Brasil.

RESUMO: Este texto apresenta os resultados parciais da pesquisa “Educação Básica e Família: reproduções e invenções no programa Residência Pedagógica” financiada pelo CNPq. Trata-se de uma pesquisa-intervenção que tem como objetivo analisar as relações estabelecidas pelos professores supervisores, pelos professores preceptores e alunos em formação docente no Programa Residência Pedagógica da PUC Minas em convênio com a Capes, enfatizando a articulação entre estes, a escola e as famílias, com o intuito favorecer a invenção de novas formas de expressão nesses grupos. Tendo como metodologia a pesquisa-intervenção, os dados foram produzidos em entrevistas coletivas com a coordenação, com os professores supervisores, professores preceptores, bolsistas da licenciatura e com as famílias dos estudantes da educação básica. Em diálogo com as ideias de Deleuze e Guattari, mapeamos a articulação pandemia-ensino remoto-família como um rizoma, composto por linhas duras, que tendem a reproduzir a negligência com a educação em nosso país e a negação da desigualdade estrutural que constitui nossa sociedade, em coexistência com linhas flexíveis que trazem a importância dos professores e dos coletivos, para trilhar linhas de fuga, dimensões inventivas que apontam outra relação família-escola, não permeada somente pela desconfiança, mas por conexões produtivas. Concluímos a relevância da relação família-escola para a educação.

Palavras-chave: pandemia, ensino remoto, educação básica, residência pedagógica, família.

STAGNATIONS AND OPENINGS IN THE NETWORK: PANDEMIC, REMOTE LEARNING, AND FAMILY

ABSTRACT: This text presents the partial results of the research "Basic Education and Family: reproductions and inventions in the Pedagogical Residency Program" financed by CNPq. It is a research-intervention that aims to analyze the relationships established by the supervising teachers, the preceptor teachers and the students in teacher training in the Pedagogical Residency Program of PUC Minas in agreement with Capes, emphasizing the articulation between them, the school and the families, with the intention of favoring the invention of new forms of expression in these groups. Using research-

intervention as methodology, the data were produced in collective interviews with the coordination, with the supervising teachers, preceptor teachers, undergraduate scholarship students, and with the families of basic education students. In dialogue with the ideas of Deleuze and Guattari, we mapped the pandemic-remote-teaching-family articulation as a rhizome, composed of hard lines, which tend to reproduce the neglect of education in our country and the denial of the structural inequality that constitutes our society, in coexistence with flexible lines that bring the importance of teachers and collectives, to tread escape lines, inventive dimensions that point to another family-school relationship, not only permeated by distrust, but by productive connections. We conclude the relevance of the family-school relationship to education.

Keywords: pandemic, remote learning, basic education, pedagogical residency, family.

ESTANCAMIENTOS Y APERTURAS EN LA TRAMA: PANDEMIA, ENSEÑANZA REMOTA Y FAMILIA

RESUMEN: Este texto presenta los resultados parciales de la investigación "Educación Básica y Familia: reproducciones e invenciones en el Programa de Residencia Pedagógica" financiada por el CNPq. Se trata de una investigación-intervención que tiene como objetivo analizar las relaciones que establecen los profesores supervisores, los profesores preceptores y los alumnos en formación docente del Programa de Residencia Pedagógica de la PUC Minas en convenio con Capes, enfatizando la articulación entre éstos, la escuela y las familias, con la intención de favorecer la invención de nuevas formas de expresión en estos grupos. Utilizando la metodología de investigación-intervención, los datos se produjeron en entrevistas colectivas con la coordinación, con los profesores supervisores, con los profesores preceptores, con los becarios de grado y con las familias de los alumnos de educación básica. En diálogo con las ideas de Deleuze y Guattari, mapeamos la articulación pandemia-enseñanza remota-familia como un rizoma, compuesto por líneas duras, que tienden a reproducir el abandono de la educación en nuestro país y la negación de la desigualdad estructural que constituye nuestra sociedad, en convivencia con líneas flexibles que aportan la importancia de los docentes y los colectivos, para transitar por líneas de fuga, dimensiones inventivas que apuntan a otra relación familia-escuela, no sólo permeada por la desconfianza, sino por conexiones productivas. Concluimos la relevancia de la relación familia-escuela para la educación.

Palabras clave: pandemia, enseñanza remota, educación básica, residencia pedagógica, familia

MAS QUE TEMPOS FORAM ESSES? PANDEMIA E EDUCAÇÃO

A pesquisa que deu origem a este texto iniciou com a demanda da própria universidade PUC Minas, para se investigar o Programa Escola Integrada (PEI) em convênio com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, pois este estava apresentando muitas questões relacionadas às famílias. Este programa visa a ampliação da jornada educativa, com ações de formação nas diferentes áreas do conhecimento. O PEI assegura nove horas diárias de atendimento educativo para os estudantes, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico, cultura, esportes, lazer e formação cidadã. Esse programa associa-se à escola regular e se sustenta na lógica da “Cidade Educadora”, utilizando espaços naturais e culturais da cidade como extensão da escola para ampliação do conhecimento dos alunos. Realizamos esta pesquisa por 20 meses, porém este convênio foi extinto dias antes da pandemia do coronavírus, por questões institucionais e burocráticas. Dado a esses acontecimentos, migramos o estudo para o Programa Residência Pedagógica (PRP), com a demanda também da instituição, agora com o intuito de conhecer a realidade desse outro programa na pandemia focando ainda na relação com a família. Assim, com a alteração do campo e com a presença do ensino remoto, mas com o mesmo objetivo, esse estudo busca analisar as relações estabelecidas pelos professores supervisores, pelos professores preceptores e alunos em formação docente no PRP da PUC Minas em convênio com a Capes, enfatizando a articulação entre estes, a escola e as famílias, com o intuito favorecer a invenção de novas formas de expressão nesses grupos.

A partir do ano de 2019, o mundo experimentou a disseminação da doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, na qual vivenciamos os efeitos da globalização, e o coronavírus se espalhou em escala planetária. Essa pandemia teve repercussões sanitárias, políticas, financeiras e culturais, demandando uma série de ações para seu enfrentamento. A complexidade desse fenômeno e sua tragédia gerou efeitos nas formas de conceber a vida, nos valores, nas maneiras de relacionar-se, trabalhar, produzir, consumir e educar. Além dos efeitos cotidianos vivenciados por cada um de nós, esse fenômeno demandou ações governamentais para seu enfrentamento, executadas de forma fragmentada em nosso país. Embora na educação básica tenham sido feitos entendimentos entre estados e municípios, por intermediação dos órgãos responsáveis e suas regionais, o mesmo não ocorreu com relação à esfera federal. Não houve uma articulação geral do governo federal, o que propiciou atitudes díspares nas tomadas de decisão políticas no que se refere ao domínio da saúde pública, gerando efeitos diretos na situação geral social e especificamente na situação educacional. Como a forma de prevenção do contágio de Covid-19 se deu pelo isolamento social, creches, pré-escolas, escolas e universidades suspenderam atividades presenciais e instauraram o ensino remoto, o que alterou sobremaneira o lugar da família no aprendizado dos filhos. No Brasil, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2019), temos quase 48 milhões de estudantes e mais de 180 mil escolas de ensino básico que, a partir de março de 2020, foram impossibilitados de assistir presencialmente às aulas. Nesse cenário, a proposta de educação em forma remota foi mantida com vários desafios e dificuldades, como aponta Gatti (2020). A experiência da educação remota se fez, desde então, a partir de uma heterogeneidade de situações experimentadas pelas crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica e suas famílias, apresentando grandes desafios para os professores e sua formação, e também para os pais.

Somos um país com grande diversidade de realidades educacionais, sociais e econômicas, e a pandemia revela as discrepâncias que fazem parte da sua história. Desse modo, a educação em forma remota, encontrou uma série de percalços, em que o nível educativo, a bagagem cultural e as habilidades para lidar com esses novos instrumentos foram atravessados pela desigualdade social, como indicam Guizzo, Marcello e Müller (2020). A inexistência dos pré-requisitos para a modalidade de ensino remota foi tão usual que algumas escolas buscaram saídas e passaram a enviar o material impresso aos alunos, com possibilidade de envio à escola das tarefas propostas. Por outro lado, as atividades pré-escolares e de alfabetização foram as mais prejudicadas nesse período, como vimos no PRP. Com todas essas mudanças os pais tornaram-se fundamentais nesse processo e necessitaram de orientação e assistência. Somado à demanda de acompanhamento neste novo regime de aprendizagem, as famílias vivenciaram uma série de estressores que demandaram um processo de reorganização estrutural. Como destacam Silva et al (2020), esses grupos viram-se de uma hora para outra confinados em casa, com a interrupção de atividades importantes que melhoram a convivência e a união familiar. Os hábitos familiares tiveram que ser redefinidos com alterações na divisão de cuidados dos filhos e de tarefas domésticas. Além disso, com todos os membros em casa, novos acordos foram feitos para a delimitação e o compartilhamento de espaços no domicílio. No que se refere à necessidade de mediação na aprendizagem dos filhos, muitas vezes havia uma realidade com restrições à internet, ausência de computadores, celulares pré-pagos com pouco acesso às redes. Muitos alunos das escolas públicas não puderam contar com o apoio de seus pais no âmbito educacional, uma vez que estes continuaram a trabalhar presencialmente.

Com a pandemia e todas essas mudanças na rotina da escola e das famílias, os professores também viveram grandes desestabilizações e tiveram que criar novas formas de estar com seus alunos e de ensinar. Nesse cenário, a formação de professores, ponto crítico em nosso sistema educacional, viveu uma série de demandas com o ensino remoto no contexto do PRP, cuja problematização é essencial para refletirmos sobre a educação básica em nosso país. Atenta a essa problemática, em 2018, a Capes implantou o PRP, instituído por intermédio da Portaria nº 38/2018, que passou a integrar a política nacional de formação de professores, visando fomentar a formação prática nos cursos de licenciatura ao inserir os licenciandos na educação básica, a partir da segunda metade do seu curso (BRASIL, 2018). O programa se sustenta em parcerias com as redes públicas de educação básica e busca apoiar instituições de ensino superior na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática.

Desde sua criação o PRP apresenta críticas e tensões. Costa e Gonçalves (2020) revelam a presença de grupos contrários nesse debate, os que defendem o programa atestam que a qualidade da educação está intrinsecamente ligada a qualidade da formação do professor, em contrapartida, as entidades nacionais ligadas à formação de professores alegam que este se constitui a partir de uma formação docente pragmática, baseando-se em premissas tecnicistas do fazer docente. A avaliação crítica do PRP, aponta para alguns retrocessos no âmbito educacional, quando se analisa as conjunturas de suas propostas e sua implementação incisiva. O programa revela uma centralização dos órgãos governamentais nas decisões das práticas pedagógicas e curriculares, desconsiderando o processo de construção democrática com os próprios profissionais da educação e entidades científicas. A institucionalização da Base Nacional Comum Curricular, é a referência dessa política verticalizada que impacta diretamente na

formação inicial dos professores, pois os programas e currículos das instituições formativas obrigatoriamente precisam se ajustar às suas resoluções. Por conseguinte, a implementação do PRP, por estar enquadrada a essa nova política, fere progressos importantes conquistados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, que garantia a autonomia da universidade na dinâmica formativa dos licenciandos (GUEDES, 2019). Santana e Barbosa (2020) desvelam ainda algumas lacunas existentes na proposta, tais como, dificuldade de articulação teoria-prática, ênfase nas atividades práticas, focando o ato pedagógico no fazer metodológico-curricular, falta de comunicação universidade-escola, dentre outras. As autoras defendem a necessidade de diálogo com os projetos pedagógicos de formação das universidades e com a legislação vigente sobre formação de professores, a fim de diminuir essa falha.

Cientes dessas questões, investigamos a relação família-escola no ensino remoto, e as interferências da pandemia nesse contexto, que trouxe mais desafios para a educação. Desafios que alteraram sobremaneira o ensino e também a relação como grupo familiar.

NOSSA PROPOSTA DE CONHECER/INTERVIR

Para abarcar a complexidade desse momento e do PRP, em nosso estudo usamos a metodologia da pesquisa-intervenção, entendendo a produção de conhecimento como uma prática social e política. Essa metodologia está implicada em respostas provisórias e circunstanciais, compreendendo que as problemáticas atuais envolvem pesquisas que não se reduzem à racionalidade e devem se haver com a complexidade. Assim, se sustenta a imanência, a justaposição da reprodução, das capturas e endurecimentos das relações estabelecidas no PRP, ao mesmo tempo que buscamos os movimentos de resistência e de invenção nesses encontros.

A pesquisa-intervenção funciona ainda com a imersão do pesquisador no próprio campo de pesquisa, entendendo que o conhecimento extraído das experiências é feito de maneira compartilhada e que ao mesmo tempo que se conhece, se transforma. Assim, essa metodologia é feita de forma participativa, alterando a forma do pesquisador se relacionar com o campo e com o processo da pesquisa, uma vez que todo conhecer é também um fazer. Nessa direção, buscamos o protagonismo do objeto e a sua inclusão ativa no processo de produção de conhecimento, o que por si só intervém na realidade, já que desestabiliza os modos de organização do conhecimento e das instituições marcados pela hierarquia dos diferentes e pelo corporativismo dos iguais. (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 270).

Uma vez que o pesquisador se afeta e é afetado pelo campo de pesquisa, se evidencia o caráter político e de resistência dessa metodologia, em que os agentes se esforçam para não referendar os dogmas positivistas, “neutros” e reducionistas comumente encontrados na academia (CARDOSO; ROMAGNOLI, 2015). Para isso, buscamos um conhecimento nômade, proposto pela Esquizoanálise, sustentada pelas ideias de Deleuze e Guattari. Nele, nos colocamos contra o sedentarismo ao passo que questionamos as formas de conhecimento, de pesquisar, sobre o que entendemos como verdade com o propósito de provocar o pensar.

Investigar a formação de professores implica nos associarmos aos saberes daqueles que estão engajados no processo. Trata-se ainda de uma pesquisa com os atores sociais do PRP e não sobre o PRP. Desse modo, o próprio problema de pesquisa foi construído conjuntamente na busca de agenciar alunos

e professores da universidade, professores das escolas e famílias. Fizemos reuniões iniciais com a equipe de coordenadores da PUC Minas e com graduandos das diversas áreas que integram o projeto, escutando as questões que dificultam a sustentação efetiva das ações propostas, na época pelo PEI, como vimos acima. Após diversos atravessamentos governamentais, burocráticos e pandêmicos, como vimos, foi necessária uma mudança do campo de pesquisa para o PRP. Essa mudança se deu com as dificuldades de começar o processo novamente, e com as facilidades de ser um programa com a proposta similar, e com diversos participantes em comum, incluindo professores e alunos. Portanto, foi realizada uma nova proposta de pesquisa sobre o tema, levando em consideração as divergências e convergências do campo, e muitas entrevistas com os preceptores e bolsistas para compreender novamente as questões que convocaram a produção de conhecimento. Contamos também com os dados produzidos nas manhãs de formação do programa, realizadas mensalmente pela PUC Minas, com o objetivo de capacitação e de diálogo dos alunos entre si, com os documentos, experiências e também com a teoria. Nesses encontros compareceram os professores supervisores, os professores preceptores e os alunos em formação e foram trabalhados diversos temas, principalmente, no âmbito da educação na pandemia, tendo em vista que este fenômeno alterou demasiadamente o campo da educação.

Além do acompanhamento das manhãs de formação, as reflexões que compõem esse texto foram feitas de forma participativa através de três entrevistas coletivas com bolsistas que se propuseram a compartilhar suas experiências, três entrevistas coletivas com os professores preceptores, quatro entrevistas coletivas com as famílias dos alunos e cinco entrevistas individuais com os professores supervisores do projeto. Além disso, usufruímos de diversas trocas em reuniões com a coordenação e com os professores supervisores. A necessidade de se escutar as famílias, surgiu do próprio campo, já que estas se tornaram essenciais no processo de aprendizagem. Nas entrevistas realizadas com as famílias, cujo recorte trazemos aqui, contamos com a presença de quatorze familiares, sendo eles: dez mães, três pais e um aluno. Mesmo que os encontros ocorreram de modo remoto, os momentos não perderam sua potência devido ao poder do coletivo e ao compartilhamento de ideias. As entrevistas coletivas promoveram associações e partilhas criando uma rede de alívio-apoio-acolhimento frente à angústia de todos os membros da pesquisa mediante as fragilidades do momento.

As discussões aqui apresentadas foram feitas de forma coletiva, bem como a produção dos dados que compõem o estudo. A restituição é um elemento metodológico essencial na pesquisa intervenção, pois permite rever as interpretações iniciais feitas pelos pesquisadores garantindo que o pacto do trabalho continue ativo entre todos os participantes (AMADOR; LAZZAROTTO; SANTOS, 2015). Essas leituras são utilizadas como um suporte para a reflexão coletiva. Com este propósito, também realizamos encontros com os envolvidos na pesquisa, apresentando os resultados prévios encontrados para discussão. As restituições foram feitas aos grupos de preceptores, supervisores e famílias e também em um encontro ao final do nosso trabalho no campo em uma manhã de formação e foram necessárias para a co-construção de nossa pesquisa com os participantes, integrantes ativos na produção desse estudo. Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob registro número CAAE: 92622418.7.0000.5137.

Para estudar a articulação pandemia-ensino remoto-família que emergiu no processo de pesquisa no território sustentado pelo PRP, usamos o conceito esquizoanalítico de rizoma, acreditando

na complexidade dessa relação. De acordo com Krtolica (2021) este conceito traz uma nova imagem do pensamento - uma imagem nômade - e uma nova prática de filosofia - uma filosofia das multiplicidades. Nômade, no sentido de agregar fluxos, devires e multiplicidades, sem se fechar, se sedentarizar em um modelo, articulando-se a buscas ativas e "sem destino", como sugere a etimologia da palavra. O rizoma, conceito retirado da Botânica, surge como uma alternativa ao modelo arbóreo cartesiano que implica em uma hierarquia e em uma transcendência, e corresponde a um sistema vegetal que prolifera horizontalmente, sem possuir nenhum centro ou diferença de nível. Ou seja, em um rizoma, a centralização e hierarquização são sempre secundárias e provisórias, uma vez que as entradas e saídas são múltiplas, e para tal as conexões são essenciais. Contra todo e qualquer reducionismo, Deleuze e Guattari (1995) acreditam no caráter transversal do pensamento já que a realidade não pode ser apreendida em sua totalidade, mas sim em seus movimentos e composições, efetuando uma crítica ao modelo global e ocidental de racionalidade científica. Nesse sentido, no rizoma reconhece-se a ideia instituinte de imanência, que ao contrário da transcendência, sugere que diferentes nuances como experiência, razão, afetação, coexistem e não se reduzem às estruturas estratificantes que as organizam.

Em tempos de favorecer o decolonial em nós, torna-se premente buscar outros modos de pensamento que escapem a forma dual e hierárquica que nos foi imposta com a modernidade e em um contexto de colonização. Como nos lembra Grosfoguel (2016, p. 25): “O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticos do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo”. Amparado na noção de verdade e no pensamento arbóreo, modos de vida e de produzir conhecimento foram impostos, a partir de uma lógica hierárquica e centralizada, que pretendemos ludibriar nas linhas que traçamos com os coletivos em nosso estudo.

O rizoma funciona com uma rede e é composto por linhas coexistentes com funcionamentos distintos denotando ainda uma processualidade constante: “Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc – as chamadas linhas duras –; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar - linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18). Para a Esquizoanálise, a realidade é uma multiplicidade, que escapa de toda possibilidade de redução a uma unidade. Contudo, “Toda vez que uma multiplicidade se encontra presa numa estrutura, seu crescimento é compensado por uma redução das leis de combinação.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14), caracterizando o funcionamento das linhas duras. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, que também faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras, pois coexistem e sustentam funcionamentos distintos da realidade. “É por isto que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18). Essa multiplicidade, que de fato, é a relação família e escola, escapa assim da estaticidade, da fixidez e pode traçar caminhos inéditos pois “Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade).” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 16). Dessa maneira, o rizoma faz alusão a um mapa que deve passar por processos

de produção, construção, ser desmontável, conectável, reversível, com suas linhas de fuga, obtendo diversas maneiras de entradas e saídas.

Nessa perspectiva, pretendemos ao longo do texto rastrear, por meio das falas obtidas nas entrevistas, questões que dizem respeito às linhas duras e às linhas flexíveis. Percebemos que o discurso que se refere às linhas duras é aquele que fala sobre pontos mais rígidos e estratificados na sociedade, em que há pouca mobilidade de pensamentos heterogêneos. Por outro lado, reconhecemos também pontos em que “os estratos se encontram mais diluídos, constituindo-se em uma conjugação de fluxos diversos e heterogêneos que outrora se encontravam homogêneos consensualmente nos segmentos.” (ROMAGNOLI, 2017, p. 248). A presença das linhas flexíveis nos discursos demonstra que existe uma potência de movimento nas relações que pode criar novas subjetividades. E linhas que fogem ao reprodutivo podem ser traçadas.

Pesquisar/intervir, conhecer/transformar se faz em meio a processos e engrenagens múltiplas que deslocam nosso lugar de pesquisador e uma leitura reducionista. Produzimos e somos produzidos por encontros, relações e acontecimentos, em uma micropolítica da produção de modos de subjetivação na pesquisa e, no recorte desse texto, com as famílias. Também atravessados pela pandemia e já com a interferência do cancelamento do PEI, nos movimentamos para construir outro território de pesquisa com outra coordenação, outros professores e alunos, e também com os preceptores, composição rizomática e processual. A busca sempre foi pela intercessão, por tentar viabilizar outras formas de expressão que não a do descrédito da educação, para dar passagem ao intensivo, aos coletivos e à sua força. “Trata-se de buscar ampliar conexões, de conquistar dimensões transversais no e pelo grupo” (ROMAGNOLI, 2020, p. 464), em um momento em que vivemos polarizações e tensionamentos no campo da educação. Isso porque, como nos lembra Dias (2012, p. 69) “fazer ciência e formação é, em especial, constituir coletivos cheios de desejo e de diferença” e nosso estudo se orientou nessa direção. Alguns traçados da pesquisa intervenção são apresentados a seguir, focando nas relações família-escola na pandemia.

(DES)FAMILIARIZANDO O ACOMPANHAMENTO: INTERFERÊNCIAS PANDÊMICAS

Somos um país marcado pela ausência de investimento na educação. Nesse contexto, uma das maiores condições de vulnerabilidade é a não ascensão social pela educação, sendo esta considerada irrelevante ou ineficaz por boa parte das camadas mais pobres da população que a recebem. A má distribuição de renda, o acesso desigual a bens culturais, as diferenças de oportunidades, as dicotomias de gênero, classe e raça dificultam a garantia do direito à educação assegurado pela nossa constituição como destacam Carvalho, Ramalho e Santos (2019) e fazem da educação um território cercado por linhas rígidas que tendem a se repetir, calcadas na frustração e no desalento. Isso se complexifica, quando analisamos o distanciamento entre os educadores e os pais, que muitas vezes, reproduzem discursos de culpabilização entre ambos, associado aos desafios que atravessam a educação formal do aluno. Nessa direção, Cavaliere, Coelho e Maurício (2013) afirmam que um dos focos geradores de conflitos e que designa esse distanciamento é o dever de casa, interface que faz a conexão das práticas educativas com o

espaço privado da família. A partir dessa atividade, revela-se a difusão de uma desconfiança contínua que ocorre tanto entre os professores como entre os pais, mediada por percepções pejorativas e negativas da escola acerca das famílias. Zago (2012), aponta que no início dos anos 90 as campanhas governamentais dedicaram-se a fomentar a díade família-escola, como uma relação necessária para melhorar a qualidade do ensino. Entretanto, a autora considera essa intervenção problemática, pois o que ocorreu, de fato, foi a apropriação de uma importante articulação pedagógica para institucionalizar a transferência de responsabilidade da educação da escola para as famílias, possivelmente afastando a atenção aos reais problemas educacionais. Esse processo impede a reflexão acerca das questões sociais e econômicas que obstaculizam o engajamento dos alunos e das famílias à formação escolar, insistindo ainda nas linhas duras da lógica neoliberal, centrada no indivíduo e na sua responsabilização pelo sucesso ou fracasso.

Todavia, apostando na imanência, existem brechas nesse território, linhas flexíveis, saídas que possibilitam uma educação viva e plural. Esse movimento se dá por deslocamentos cotidianos da escola, da família, e dos alunos, diante do endurecimento dos estratos e hierarquias presentes nesses segmentos. A necessidade de desmonte dessa desconfiança entre escola e família se impôs com o coronavírus abrindo brechas nestas linhas duras, fissuras em estratos que a muito tendiam somente à reprodução. Todavia, em um primeiro momento essas linhas duras prevaleceram e foram evidenciadas nas dificuldades do ensino remoto, na negligência com a educação, na comparação com a escola particular, na dispersão da internet, na exclusão digital, na pouca familiaridade com as tecnologias.

Em nosso estudo, no acompanhamento dos estudos dos filhos, os familiares evidenciaram dificuldades na instauração do ensino remoto, demonstrando sua preocupação com a qualidade e o impacto dessa modalidade a longo prazo. Nesse cenário, com tantos deslocamentos, os pais, mesmo reconhecendo a importância deste modo de ensino, percebem que houve uma grande perda como nos conta uma das mães: “(...) a qualidade não é e nunca será a mesma do presencial. Eu vi logo pela quantidade de exercícios que a C. fazia, que não iria suprir. Por mais que os professores tivessem empenhados, (...) a qualidade foi afetada de forma drástica. Todos os entrevistados, sem exceção, destacaram a sensação de que o aprendizado dos filhos ficou prejudicado. “Meus filhos tiveram uma queda muito grande na aprendizagem. A socialização na sala é muito melhor e tem uma briga de ego por parte do estado. As pessoas que mais sofreram com isso foram os estudantes, (...) dá a sensação que eles não aprenderam e o conteúdo fica comprometido. Ao estudar os efeitos do ensino remoto na aprendizagem Catanante, Campos e Loiola (2020) mostram que vários fatores interferiram nesse processo: inexistência de um ambiente escolar configurado, a ruptura do ensino em grupo e com utilização de equipamentos escolares, a inadequação do ambiente doméstico e a falta de mediação do professor. Toda essa reestruturação modificou a configuração educacional que até então conhecíamos e afetou diretamente os alunos, como relatado pelos pais entrevistados. Essas alterações se deram de forma rizomática, com circunstâncias de endurecimento e frustração, mas também com composições inventivas e potentes, como veremos a seguir.

Para além dessas necessidades de reestruturação, alguns pais também realizaram uma crítica ao lugar da educação em nosso país, pois, como aponta Veiga-Neto (2020, p. 11), essas deficiências não se iniciaram com o isolamento social, uma vez que “a educação escolar, em nosso país, acumula uma secular tradição de desigualdades estruturais, exclusões de toda ordem, elitismo descarado, facilitação,

aligeiramento e superficialidade curricular”. Assim, “A educação deixou a desejar, sim. Mas foi o governo.”, como pontuado por uma mãe. A pandemia desnudou as históricas deficiências da educação escolarizada no Brasil, deixando as famílias à mercê das disparidades de ações tomadas a nível estadual e municipal, com ações desencontradas que agravaram a situação social e educacional. Nesse sentido, os familiares perceberam certo descaso da escola pública em comparação à escola particular, apontando para a massificação-precarização do ensino público no Brasil “(...) em relação à escola, o conteúdo é maravilhoso, mas esses minutinhos de aulas online é triste de ver. O nosso país, a nossa escola, a nossa educação me incomoda muito. E estou comparando sim com a escola particular...”

A preocupação com as desigualdades e os direitos sociais não começou com a constituição de 1988. Desde os anos 20/30, já havia uma grande apreensão com a exclusão social e os problemas causados pela industrialização e urbanização em nosso país, sendo a escola uma ferramenta de mobilidade social e de diminuição dessas desigualdades. Essa preocupação era partilhada por duas vertentes que lutavam a favor da escola, a Escola Nova e a Ação Integralista Brasileira: os primeiros acreditando que a educação integral era necessária para a reconstrução das bases sociais formando indivíduos para a cooperação e a participação, os segundos defendendo ações higienistas para libertar as classes populares da sua ignorância. (CAVALIERE, 2010). Esse embate gerou a divisão entre escolas católicas destinadas a quem pudesse pagar e escolas públicas, destinada aos pobres. Desde essa época temos uma grande diferença na qualidade de ensino nessas duas esferas. O incômodo com a escola pública também foi observado por Rossi e Burgos (2014) ao estudar o valor da escola no meio popular. Os autores evidenciaram a presença parental no acompanhamento dos filhos e certo descrédito com a educação pública, pois estes identificam na escola privada uma maior cobrança do aluno e da escolarização, com maior condição para realizar o trabalho escolar.

Em nossa pesquisa, também encontramos pais que valorizam a educação dos filhos, e a presença central da escola no cotidiano doméstico, o que desmistifica a ideia de omissão parental. Pais com disponibilidade para o acompanhamento dessas transformações, sobretudo porque acreditam na escola para promover a inserção laboral e social dos filhos. Essa mesma postura foi constatada por Zago (2012) ao afirmar a importância da escolarização para responder às demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, a escola representa para os pais a aquisição de saberes fundamentais, para a ocupação dos filhos quando as mães trabalham fora, lugar de socialização e proteção das ruas, drogas e más companhias – inseparabilidade instrução – socialização. Na trama família-escola a classificação de desinteresse dos pais, muitas vezes dada pela escola, não se sustentou em nosso estudo e encontramos linhas flexíveis, com possibilidades de abertura e conexão desses pais com a escola, favorecidas ou não pela gestão escolar.

No processo de acompanhamento do ensino remoto, a maioria dos pais coloca a possibilidade de dispersão que a internet propicia, cobrando atenção e respeito aos prazos da tarefa, em uma tentativa de completar a lacuna deixada pela falta da escola presencial. Guizzo, Marcello e Müller (2020) também indicam as dificuldades do estudo e aprendizagem de conteúdos curriculares novos em modo de isolamento social, com a delimitação de apoio por parte da escola, o que gera dificuldades de atenção e concentração, seja pelo estresse da situação do isolamento ou pelo tempo dedicado diante de tela de computador. Tela e internet que infelizmente não estavam acessíveis de forma igual para todos.

Como as aulas e os estudos se deram nesse domínio, além dos desafios já existentes para a universalização do ensino em nosso país, soma-se a esses impasses a questão da exclusão digital. Nas escolas públicas brasileiras, cujos alunos usualmente fazem parte das camadas populares, tendo famílias muitas vezes vulneráveis que possuem outras vivências sociais, presenciamos a dificuldade de acesso ao ensino remoto. “Eu não achei uma boa experiência e espero que não continue. Acho que fica muito vago e mostrou a diferença pra quem tem recurso e quem não tem. A internet toda hora cai, muitas propagandas, computador ruim, dificuldade de concentrar e não consegue pegar a matéria. Não é todo professor também que tem acesso aos computadores.” Ao analisar os efeitos da pandemia nas mudanças de hábitos de vida e escolares, Gatti (2020) aponta para a diferença do ensino remoto, pois alguns alunos podem contar com boas condições e internet e de suportes necessários (computador, tablet ou celulares), e outros dispendo com restrições, de rede de internet, de escassez de computador e de celulares pré-pagos com pouco acesso a redes, dentre outros. A linha dura da desigualdade social se revela no desamparo social e na estigmatização da pobreza que impedem muitos alunos de estudarem.

O acesso à tecnologia e seu uso também foi um desafio para os pais, uma vez que o ensino remoto domiciliar trouxe uma grande alteração no cotidiano educacional dos filhos, como declaram Araújo et al (2022). Antes, esta participação se tratava de um reforço pedagógico do conteúdo escolar e com a pandemia alargou-se para assistência, orientação e explicação do conteúdo escolar com o auxílio dos professores de forma remota. Ao investigar como as famílias lidaram com esta demanda em um curto período de tempo, Grossi, Minoda e Fonseca (2020) pontuam como esta foi uma situação nova para todos os envolvidos, momento de muita aprendizagem para todos. Se por um lado a escola se viu diante da imprescindibilidade da intervenção dos pais, estes se viram preocupados com o envolvimento dos filhos com as atividades e se esforçaram muito para ajudarem academicamente seus filhos e manter toda a rotina da casa, conciliando as tarefas domésticas com o trabalho formal ou com o home office. Também estão enfrentando o desafio de lidar com o emocional de seus filhos, os quais estavam acostumados a viver em ambientes sociais e interativos e, com o isolamento, eles sentiram a falta do estar junto (GROSSI, MINODA e FONSECA, 2020, p. 166). O presencial, com seus laços e com a espontaneidade da comunicação, fez falta para os filhos e para os pais.

Nas entrevistas, pais e preceptores evidenciam a grande interferência da gestão da escola no que se refere ao funcionamento do ensino remoto. Ao estudar o sistema educacional em suas diversas engrenagens, focando na Educação Básica, Gomes (2020) assinala a importância do diretor para a qualidade da escola e da educação. Nesse sentido, a gestão deve ter liderança e assegurar que os professores sejam responsáveis por um clima positivo de aprendizagem. Em contrapartida, o autor afirma que uma fraca liderança afeta negativamente o aproveitamento discente. Essas repercussões são percebidas também por uma mãe que tem filhos em escolas públicas diferentes: “achei que os professores deixaram muito a desejar, eu entendo os professores, mas quando eles tinham alguma dúvida e passava a hora do professor ficava para o outro dia e às vezes nem respondia. Ficou muita coisa jogada... Na outra escola foi diferente, tinha atenção da diretora, dos professores... assim funcionava”. Na escola em que a direção é presente, os professores também estão mais disponíveis. “Eles fazem o melhor que podem, trabalham muito, mas sempre ajudam em tudo. Nunca ficamos desamparados. Eles perguntam sempre

se temos dúvidas, se estamos estudando. A experiência que a gente tem dentro de casa afeta muito na escola e o relacionamento que tenho com eles me ajuda muito.”.

Em meio a realidades distintas, há ajudas diversas e cotidianos bem diferentes de acesso ao virtual, os pais se esforçaram para aprender sobre tecnologias, como diz esse pai: “No meu ponto de vista os alunos e pais estão bem despreparados para o uso das tecnologias, nessa questão do ensino híbrido, mas ao mesmo tempo acho que já era hora de aprender. Não que a pandemia tenha sido boa pra isso, mas já era hora de aprender, porque o futuro tá aí, né? Não tem jeito.” Aprendizado que não se dá sem percalços e cuja ajuda vem, boa parte das vezes, dos filhos, além dos professores das escolas. “Pra mim, melhorou bastante, mas ainda tem sido muito estressante. (...) Eu tive muitas dificuldades, mas tive a ajuda dessa professora, que até hoje me chama no privado quando é necessário.” Observamos aqui, linhas flexíveis forçando os territórios endurecidos do ensino remoto, abrindo para a horizontalização das relações entre pais e filhos e com os professores. No que se refere aos filhos, os papéis se invertem e estes ensinam os pais, em um escape de territórios endurecidos do que ensina e do que aprende. Por outro lado, os professores não ensinam somente aos filhos, mas também aos pais. Essas inversões, flexibilizaram os lugares instituídos e favoreceram outras composições. Quanto aos professores, estes, com a pandemia, se sobrecarregam ainda mais com a imposição de novas atuações, com a preparação de aulas virtuais efetuadas em outras perspectivas didáticas, e também se esforçando para manejar tecnologias que não faziam parte da sua rotina de trabalho como salientam Guizzo, Marcello e Müller (2020).

Em meio a essas linhas flexíveis, linhas de fuga foram traçadas no enfrentamento não só do ensino remoto e do sucateamento da educação, mas também da lógica neoliberal, centrada no indivíduo e no seu sucesso/fracasso. Linhas de fuga traçadas na solidariedade: “Esse é um momento de todo mundo colocar as coisas na balança, as pessoas precisam se ajudar. Eu tiro como base as amigas da minha filha, muitas vezes eles vêm aqui pra casa pra ter um auxílio, porque muitas vezes elas não têm um aparato de ninguém”. As linhas duras da pandemia e do ensino remoto enlaçaram a todos, fazendo com que todos vivessem um grande trauma que se desenvolveu devagar, e que precisava e ainda precisa ser elaborado e de forma coletiva e sensível. Nesse contexto, a importância do amparo foi destacada: “Às vezes fico me comparando com algumas pessoas, me colocando triste, pensando que é só comigo, mas agora vejo que tá todo mundo em situações difíceis. Precisamos ter solidariedade uns com os outros.”

No que se refere ao partilhar, as entrevistas coletivas que fizemos serviram para os familiares como um espaço coletivo de troca sobre o ensino remoto e sobre seus filhos, indicando a importância da escola também refletir sobre a necessidade desses pais se reunirem e serem ouvidos. Na restituição dos dados com os pais, surgiu falas acerca da imprescindibilidade de proximidade da escola. Percebemos em nosso estudo que as escolas geralmente acham que tem que demandar da família ou dar respostas, mas a escuta é importante. Assim, a pandemia em meio a rupturas, exclusões e readaptações também trouxe a possibilidade de novos arranjos na relação família-escola. A ameaça, vivida dos dois lados, nas circunstâncias da pandemia tornou-se mais tênue, favorecendo associações, os pais viram a importância da escola e a escola, a indispensabilidade dos pais. Esses dados escapam da leitura de desvalorização ou indiferença de famílias vulneráveis no que se refere à vida escolar dos filhos. Estes grupos realizam esforços, nada desprezíveis, para a educação de seus filhos, porém muitas vezes desqualificados pelos

educadores. Notamos que a escola ou a sua ausência teve presença no cotidiano doméstico e os pais tiveram disponibilidade para o desempenho de papéis de acompanhamento realizando inúmeras adaptações. Assim, “É notável que o relacionamento entre a escola e as famílias durante o período pandêmico foi pautado nas recomendações e nas possibilidades de comunicação (...)” (ARAÚJO et al, 2022, p. 7). Essa aproximação escola-família, pode ser um agenciamento que ganhe consistência, mesmo depois da pandemia, pois durante esta, as famílias resgataram seu papel educativo, como afirmam Grossi, Minoda e Fonseca (2020). Todas as desestabilizações que vivemos com a pandemia também se fizeram na interface com as linhas flexíveis, coexistindo com as linhas duras e que desenham linhas que traçam uma outra relação escola família, não permeada pela suspeita e acusações mútua, mas pela produção de novos modos de se relacionar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, tentamos produzir um conhecimento nômade, refletindo, questionando, convocando os coletivos e tentando desvencilhar de modelos sedentários que muitas vezes nos fazem reproduzir formas de conhecer. Nesse percurso, para além das dificuldades e reproduções, presenciamos a relação família e escola com o ensino remoto, seguindo novas trilhas. O ensino remoto, implantado com a pandemia e a necessidade de isolamento social para evitar o contágio, inseriu no cotidiano das escolas, dos professores, alunos e famílias as tecnologias mediadas pela internet que rompem com a noção de espaço da escola tradicional. Não se trata apenas do ensino remoto, mas de substituir as relações em sala de aula por relações à distância, trazendo outras dimensões de espaço tempo imbricadas com outros modos de pensar e fazer educação. Neste contexto, as salas de aula foram substituídas por relações à distância e entraram dentro das casas das famílias. Dessa maneira, essas mudanças também alteraram a relação com a família, pois esta se tornou essencial para o aprendizado e para a execução das tarefas.

Essa relação, tradicionalmente permeada pela desconfiança e julgamento de ambos os lados, cerceada por linhas duras, começa a se delinear de forma associativa, maleável e potente para que a educação se faça. Para além dos julgamentos, existe uma diversidade de processos sociais e de relações entre pais e filhos, modos de relacionar com a escola em diferentes arranjos familiares. Acolher as diferenças e singularidades dessa relação implica ainda em um envolvimento ativo da sociedade na sustentação da participação da família. Como disse uma das supervisoras do PRP: “A sociedade tem que ter consciência que quanto mais a família e a sociedade entrem na escola para dizer o que querem, mais a sociedade ganha. (...) As horas de trabalho de uma sociedade que quer se desenvolver mais, precisa considerar que é um investimento social deixar que os familiares cuidem das suas gerações futuras, que estão em formação.” Quando finalizamos esse texto, as aulas presenciais haviam retornado. Esperamos que essas alterações continuem a reverberar e sustentar novos processos.

REFERÊNCIAS

AMADOR, Fernanda Spanier; LAZZAROTTO; Gislei Domingas Romanzini; SANTOS, Nair Iracema Silveira. Pesquisar-agir, pesquisar-intervir, pesquisar-interferir. *Revista Polis e Psique*, v. 5, n. 2, p. 228-248, 2015. <<https://doi.org/10.22456/2238-152X.58180>>.

ARAÚJO, Denise Conceição Garcia et al. Percepções sobre o ensino remoto-domiciliar durante o isolamento físico: o que as mães têm a nos relatar? *Saúde e Sociedade*, v. 31, n. 1, p. 1-12, 2022. <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902022200877>>.

BRASIL. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2018.

CATANANTE, Flávia; CAMPOS, Rogério Cláudio de; LOIOLA, Iraneia. Aulas Online Durante a Pandemia: Condições de Acesso Asseguram a Participação do Aluno? *Revista Educ@ção Científica*, v. 4, n. 8, p. 977-988, 2020. Disponível em: <<https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/122>>. Acesso em 25/02/2021.

CARVALHO, Levindo Diniz; RAMALHO, Bárbara; SANTOS, Kildo Adevaír dos. O Mais Educação na América Latina: legados a infâncias e juventudes pobres. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 1, p. 1-12, 2019. <<https://doi.org/10.1590/2175-623680711>>.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010. <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>>

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Ligia Martha; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Implicações da Ampliação do Tempo Escolar nas Relações entre Família e Escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. *Família & Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 257-277.

COSTA, Carolina Caporal Dantas; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, v. 19, n. 41, p. 307-321, 2020. <<http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941caporal17>>.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. V. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, p. 11-37.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, n. spe, p. 67-75, 2012. <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000400011>>.

GATTI, Bernadette. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos avançados*, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020. <<http://dx.doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>>.

GOMES, Cândido Alberto. Escola de qualidade para todos revisitada: desfolhando as camadas da cebola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, n. 109, p. 843-862, 2020. <<https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802958>>.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>>.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Sousa; FONSECA, Renata Gadoni Porto. Impacto da pandemia do covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. *Teoria e Prática da Educação*, v. 23, n. 3, p. 150-170, 2020. <<https://doi.org/10.4025/tpc.v23i3.53672>>.

GUEDES, Marilde Queiroz. A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2019. <<https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.174>>.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MULLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. *Educação e Pesquisa*, v. 46, e238077, p. 1-18, 2020. <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046238077>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo da educação básica - notas estatísticas*. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em 28/04/2021.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 25, n. 2, p. 263-280, 2013. <<https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200004>>.

KRTOLICA, Igor. Le rhizome deleuzo-guattarien. Entre philosophie, science, histoire et anthropologie, *Rue Descartes*, n. 99, p. 39-51, 2021. <<https://doi.org/10.3917/rdes.099.0039>>.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Pesquisar/intervir na educação básica: o grupo como resistência. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 441-459, 2020. <<https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2020v26n1p441-459>>.

ROSSI, Laura; BURGOS, Marcelo Baumann. O valor da educação escolar para as famílias: confronto entre a percepção dos responsáveis e o senso comum escolar. In: BURGOS, Marcelo Baumann (Org). *A escola e o mundo do aluno: Estudos sobre a construção social do aluno e o papel da instituição escola*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2014, p. 50-71.

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; BARBOSA, Jonei Cerqueira. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e250065, p. 1-21, 2020. <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250065>>.

SILVA, Isabela Machado da et al. As relações familiares diante da COVID-19: recursos, riscos e implicações para a prática da terapia de casal e família. *Pensando famílias*, v. 24, n. 1, p. 12-28, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2020000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01/02/2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma lição: sindemia covídica e educação. *Educação e Realidade*, v. 45, n. 4, e109337, p. 1-20, 2020. <<https://doi.org/10.1590/2175-6236109337>>.

VENTURA, Julia; RAMOS, Francicleo Castro; BURGOS, Marcelo Baumann. Região escolar e o mundo dos alunos: os casos da Rocinha e da Maré. In: BURGOS, Marcelo Baumann (Coord.). *A escola e o mundo do aluno: Estudos sobre a construção social do aluno e o papel da instituição escola*. Editora: Garamond. Rio de Janeiro, 2014, p. 122-148.

ZAGO, Nadir. A relação escola-família nos meios populares. In: DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel. *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 132-148.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autora 1 – Coordenadora do projeto, participação ativa na coleta e análise dos dados e escrita do texto e revisão da escrita final.

Autora 2 – Bolsista de iniciação científica, coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autora 3 – Bolsista de iniciação científica, coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autora 4 – Bolsista de iniciação científica, coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.