



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA: EDUCAÇÃO ESCOLAR: TEORIAS E PRÁTICAS

NATHÁLIA DA SILVA MELLO MATOS

**RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: a
perspectiva de professoras(es) da educação infantil**

SÃO CARLOS, SP

2024

NATHÁLIA DA SILVA MELLO MATOS

**RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: a
perspectiva de professoras(es) da educação infantil**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação Escolar: Teorias e Práticas

Orientador: Prof. Dr. Fernando Donizete Alves

SÃO CARLOS, SP

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Nathália da Silva Mello Matos, realizada em 23/02/2024.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves (UFSCar)

Profa. Dra. Antonella Pugnaghi (UniMoRe)

Profa. Dra. Júlia Ines Pinheiro Bolota Pimenta (UNIARA)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

À minha família, que tanto amo, por me ensinar a persistir independente das circunstâncias, especialmente minha mãe, minhas irmãs e meus sobrinhos queridos por entenderem a ausência devido aos estudos. Ao meu companheiro de vida, por me ajudar de acordo com suas possibilidades. À escola que fez e faz a diferença em minha vida, e a todos e todas que passaram e passam pelos meus caminhos, onde juntos podemos aprender a ser pessoas melhores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida e por permitir-me um dia novo a cada manhã.

À minha família, onde aprendi valores importantes sobre o que fazer e sobre o que não fazer, sempre valorizando o respeito ao próximo.

A todos as(os) professoras(es) que conheci, com as(os) quais sentia verdade e responsabilidade com a profissão e com a vida, pessoas que fizeram a diferença e ajudaram-me a manter o ideal de nunca desistir.

Às minhas colegas de profissão, que me encorajaram e ajudaram-me durante este percurso com palavras de carinho e incentivo; em especial, Caroline Guidotti e Rejane Oliveira, companheiras e amigas que além de me inspirarem, sempre acreditaram em mim.

A todas as crianças que tenho a honra de dedicar o meu tempo. Pequeninos(as) que me motivam e lembram-me que a honestidade, a sinceridade e a humanidade são reais e podem estar presentes em nossas vidas diariamente.

Ao meu orientador Prof. Dr. Fernando Donizete Alves, que, com paciência, confiança, respeito e compromisso, tem me ensinado sobre procedimentos de pesquisa, tranquilizando-me e ajudando a ampliar meus conhecimentos em relação à educação infantil. Além das oportunidades de acompanhamento da docência no ensino superior, que tem me encantado a cada dia mais e têm ampliado minhas perspectivas quanto à profissão.

Ao Cfei, grupo de pesquisa coordenado pelo Prof. Dr. Fernando Donizete Alves e Prof. Dra. Aline Sommerhalder, no qual, juntamente aos colegas pesquisadores, podemos contribuir com estudos que sejam relevantes para o contexto da educação infantil e para a continuidade de estudos e pesquisas.

À amiga que a universidade me presenteou, Prof. Karla Raquel Lima Pereira, que me acompanhou na pós-graduação e na vida, ajudando-me e incentivando. Juntas tivemos oportunidades de conhecer e aprender ainda mais.

À UFSCar, por manter acesa a chama da missão de transformação de vidas por meio da disponibilização de oportunidades de acesso ao universo acadêmico, do qual estou tendo a honra de fazer parte e poder aprender com professoras e professores que são incríveis.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

À Prof. Dra. Antonella Pugnagui, Prof. Dra. Júlia Pimenta e Prof. Dra. Luana Zanotto pelo comprometimento com a leitura do meu trabalho e indicações que colaboraram com o desenvolvimento da minha pesquisa.

RESUMO

O ano de 2020 surpreendeu a todos(as) com a chegada da pandemia de Covid-19. Em decorrência disso, foram tomadas medidas de enfrentamento que incluiu decreto autorizando o ensino por meio das TDICs, o chamado ensino remoto, inclusive para atendimento das crianças da educação infantil; algo que foi inesperado, uma vez que a educação infantil é um segmento educacional que demanda um trabalho voltado às interações e experiências individuais e coletivas que sejam significativas. Esta pesquisa derivou-se de um amplo estudo de parceria internacional, Brasil-Itália, o qual buscou analisar o ensino remoto na educação infantil, que nesta pesquisa, teve um recorte para tratar sobre a relação escola-família no Brasil, na perspectiva da(o) professora(or) da educação infantil, com o seguinte objetivo geral: analisar a relação escola-família a partir da perspectiva de professoras(es) de educação infantil que precisaram desenvolver um trabalho nos moldes de ensino remoto durante o isolamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19. Tratou-se de um estudo quali-quantitativo que utilizou questionário on-line como instrumento de coleta, obtendo respostas de 97 professoras(es) da educação infantil da rede pública e privada de ensino em diferentes estados, mas em grande parte no estado de São Paulo. Os resultados das perguntas abertas foram analisados qualitativamente, enquanto as perguntas fechadas possibilitaram a elaboração de gráficos que colaboram com a análise quantitativa, fornecendo uma melhor visualização dos resultados. Constatou-se que as(os) professoras(es) da educação infantil se empenharam para tentar manter contato com as famílias, demonstrando a relevância e importância do relacionamento entre escola-família e crianças, mesmo através de telas. Evidenciou o cuidado das(os) professoras(es) em tranquilizar as famílias naquele momento inicial de pandemia com mensagens de bem-estar, saúde e otimismo; além do entendimento e esclarecimento da importância de experiências no contexto familiar para construções de aprendizagens e fortalecimento do vínculo entre os familiares, enquanto não fosse decretado o ensino presencial nas escolas. Nesse sentido, esta pesquisa tem uma relevância em colaborar com estudos que considerem a importância da(o) professora(or) da educação infantil no estabelecimento da relação escola-família, a qual é tão essencial para a formação do indivíduo e que passou por uma situação jamais vista, posto que em outros momentos de pandemias não era comum que as crianças pequenas frequentassem essa primeira etapa de educação básica.

Palavras-chave: pandemia de Covid-19; ensino remoto; relação escola-família; perspectiva da(o) professora(or) da educação infantil.

RESUMEN

El año 2020 sorprendió a todos con la llegada de la pandemia del Covid-19. Como resultado, se tomaron contramedidas que incluyeron un decreto que autoriza la enseñanza a través de los TDIC, la llamada enseñanza a distancia, incluso para niños de educación infantil, algo que resultó inesperado, ya que la educación infantil es un segmento educativo que demanda un trabajo enfocado en interacciones y experiencias individuales y colectivas que sean significativas. Esta investigación derivó de un amplio estudio de colaboración internacional, Brasil-Italia, que buscó analizar la enseñanza a distancia en la educación infantil, que en esta investigación, tuvo como foco la relación escuela-familia en Brasil, desde la perspectiva de la educación temprana. docente de educación infantil, con el siguiente objetivo general: analizar la relación escuela-familia desde la perspectiva de docentes de educación infantil que necesitaron desarrollar un trabajo en la línea de la enseñanza a distancia durante el aislamiento social provocado por la pandemia de Covid-19. Se trata de un estudio cuali-quantitativo que utilizó un cuestionario en línea como instrumento de recolección, obteniendo respuestas de 97 docentes de educación infantil de escuelas públicas y privadas de diferentes estados, pero principalmente del estado de São Paulo. Los resultados de las preguntas abiertas fueron analizados cualitativamente, mientras que las preguntas cerradas permitieron la creación de gráficos que colaboran con el análisis cuantitativo, brindando una mejor visualización de los resultados. Se encontró que los docentes de educación infantil se esforzaron por intentar mantener el contacto con las familias, demostrando la relevancia e importancia de la relación escuela-familia y los niños, incluso a través de las pantallas. Resaltó el cuidado puesto por los docentes en tranquilizar a las familias en ese momento inicial de la pandemia con mensajes de bienestar, salud y optimismo; además de comprender y aclarar la importancia de experiencias en el contexto familiar para construcciones de aprendizajes y fortalecimiento del vínculo entre los miembros de la familia, mientras la enseñanza presencial en escuelas no fue decretada. En este sentido, esta investigación resulta relevante al colaborar con estudios que consideran la importancia del docente de educación infantil en el establecimiento de la relación escuela-familia, tan esencial para la formación del individuo y que ha pasado por una situación nunca vista antes, ya que en otros tiempos de pandemias no era común que los niños pequeños asistieran a la educación infantil.

Palabras clave: Pandemia de COVID-19. Enseñanza remota. Relación escuela-familia. Perspectiva del docente de educación infantil.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Representação do docente como mediador da relação escola-família.....19
- Figura 2** – Países que estão presentes em estudos que foram abordados nesta pesquisa.....27

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero das(os) professoras(es).....	66
Gráfico 2 – Estados onde as(os) professoras(es) residem.....	67
Gráfico 3 – Idade das(os) professoras(es)	68
Gráfico 4 – Envolvimento profissional das(os) professoras(es).....	68
Gráfico 5 – Nível de formação das(os) professoras(es).....	69
Gráfico 6 – Condição de contratação das(os) professoras(es).....	71
Gráfico 7 – Tempo de dedicação ao magistério.....	72
Gráfico 8 – Mensagem que as(os) professoras(es) enviariam às crianças e famílias.....	75
Gráfico 9 – Mensagem que as(os) professoras(es) enviariam às crianças e famílias.....	78
Gráfico 10 – O que foi pedido aos pais, em relação ao desenvolvimento das atividades.....	82
Gráfico 11 – Perguntas feitas às famílias em relação ao comportamento das crianças durante a realização das propostas de atividades	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Seleção de trabalhos da Revisão Sistemática.....	21
Quadro 2 – Pontos importantes da BNCC (educação infantil).....	54
Quadro 3 – Recorte do questionário analisado.....	64
Quadro 4 – Categorias e unidades de registro	73
Quadro 5 – Categoria e unidades de registro	74
Quadro 6 – Categoria e unidades de registro.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PROUNI	Programa Universidade para Todos
CFEI	Centro de pesquisa da criança e de formação de educadores da infância
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENOC	Rede Europeia de Provedores da Criança
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NIASE	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
RNPI	Rede Nacional Primeira Infância
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

NÃO SEI

Não sei...
se a vida é curta
ou longa demais pra nós,
mas sei que nada do que vivemos
tem sentido,
se não tocamos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:
colo que acolhe,
braço que envolve,
palavra que conforta,
silêncio que respeita,
alegria que contagia,
lágrima que corre,
olhar que acaricia,
desejo que sacia,
amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo:
é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
não seja nem curta,
nem longa demais,
Mas que seja intensa,
verdadeira e pura...
enquanto durar.

(Cora Coralina)

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	13
1	INTRODUÇÃO.....	18
2	A PANDEMIA DE COVID-19.....	34
2.1	Caracterização do contexto da pandemia de Covid.....	34
2.2	Reorganização do ambiente educativo.....	37
3	A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA.....	45
3.1	A importância da relação escola-família na educação infantil	45
3.2	Relação escola-família antes da pandemia de Covid-19.....	51
3.3	Relação escola-família em tempos de pandemia	57
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	61
4.1	Procedimentos e instrumentos de pesquisa.....	61
4.2	Participantes.....	65
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	73
5.1	Tudo ficará bem!.....	73
5.2	Continuidade das relações.....	77
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
	REFERÊNCIAS.....	90
	ANEXO A – Recorte do questionário analisado.....	100

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Nathália ou, como carinhosamente me chamam, Ná ou Naty. Nasci no dia 24 de outubro de 1986, na cidade de Bebedouro, interior de São Paulo.

Sou a filha do meio de José Aparecido de Mello e Sônia Aparecida da Silva Mello. Meu pai, um bombeiro da Polícia Militar do estado de São Paulo e um homem apaixonado, que teve uma infância muito humilde, mas, em meio a tantas dificuldades, ousou ir embora para São Paulo a fim de realizar seu sonho de se tornar um policial militar. Infelizmente, não está mais conosco, porém, tenho certeza de que estaria muito orgulhoso por ver que escolhi, assim como ele e minha mãe, seguir em frente, apesar das circunstâncias que, muitas vezes, são contrárias. Minha mãe, uma mulher batalhadora, linda, meiga e extremamente inteligente que também viveu uma infância de grandes privações. Eles se conheceram no colegial, último segmento educacional do qual tiveram acesso, e resolveram que iriam seguir juntos desde então. Não tivemos uma vida de absoluta felicidade, contudo, com emoção, acredito que, dentro das possibilidades, vivemos uma vida baseada na dignidade e honestidade.

Nossa infância, minha e a das minhas duas irmãs, Cristiane e Pamella, foi marcada por um ambiente de cuidado por parte de meus pais, mas também por conflitos, que eram iniciados por meu pai, quem costumava inebriar-se, o que não foi nada fácil. Nesse contexto, aprendi a ter um olhar voltado às questões sociais que envolvem a vida das crianças que estão matriculadas nas escolas e, conseqüentemente, das pessoas que estão ao meu redor.

Morávamos, e minha mãe até hoje, em um bairro periférico de nossa cidade, composto, em sua maioria, por trabalhadores(as) que buscavam o melhor, dentro das possibilidades, para suas famílias. Nossa rua, assim como a maioria daquela época, tinha muitas crianças. Umás mais velhas, outras mais novas, que ficavam fora de casa quase o dia todo, brincando de tudo que se possa imaginar. Tínhamos tempo e criatividade para experimentar e criar coisas novas, uma vez que viagens, por exemplo, era algo praticamente desconhecido por nós. Nossos únicos passeios eram visitar os avós e ir ao centro da cidade com nossas mães.

A escola fazia parte de nossa rotina. Naquela época, as crianças de cinco anos frequentavam o "prezinho" e no ano seguinte ingressavam na primeira série do ensino fundamental. Minha mãe sempre participou e acompanhou-me ao longo da minha trajetória escolar. Com toda sua doçura, explicava-nos como era a escola e também aproveitava para contar um pouquinho de como era no seu tempo. Com muita simplicidade, mas com todo capricho, preparava nosso material, encapava os cadernos e fazia até aberturas, que eram desenhos na primeira folha de cada caderno. Ela sempre dizia que era preciso que

aproveitássemos cada segundo na escola, pois assim aprenderíamos mais e teríamos chances de ter uma vida melhor, o que me inspirou no meu percurso escolar.

A escola sempre foi um dos lugares que eu mais gostava de estar. Tenho lembranças de cada professor e professora. Da maioria tenho lindas recordações, mas também guardo na memória comportamentos que não considero como agradáveis ou como bons exemplos de construções relacionais saudáveis.

Quando estava em casa ou na rua com minhas amigas, uma de minhas brincadeiras favoritas era fazer de conta que estava em uma escola. Tínhamos uma pequena lousa, com uma esponja para apagar e alguns giz coloridos, os quais usava com todo cuidado para não acabar. Também utilizava lápis de cor e giz de cera velhos, que eram suficientes para organizar uma mesa de estudos e uma mesa da professora ocupada por mim. Quando não podia estar com alguma de minhas amigas ou com minhas irmãs, meus ursinhos ou bonecas cumpriam a função de alunos. Ficava horas ensinando sobre desenho ou letras e números. E quando estava com alguma colega que queria ser a professora, também não me importava, cumpria o papel de aluna, aproveitando cada momento.

Sempre fui uma aluna dedicada, daquelas que aparecem em dias de chuva forte, em que normalmente a maioria fica em casa, principalmente tratando-se da escola onde eu frequentava, que ficava, e ainda fica, localizada em uma rotatória que alagava quando chovia muito forte, o que, infelizmente, ainda acontece. Confesso que eu gostava quando isso acontecia, pois as(os) professoras(es) aproveitavam que tinham menos alunos(as) para tirar dúvidas mais pontuais ou para fazer esclarecimentos e falar sobre curiosidades.

Quando estava na sexta série do ensino fundamental, uma professora falou com a minha mãe para oferecer uma bolsa de estudos em uma cooperativa educacional da qual ela fazia parte. Ela disse para minha mãe que percebia o quanto me dedicava e que seria bom estar em uma escola que ofereceria melhores condições educacionais. Entretanto, minha mãe disse que seria impossível comprometer-se com qualquer valor financeiro.

Prossigui na escola pública, com toda dedicação. No ensino médio, outra professora me aconselhou a prestar vestibular, dizendo que eu teria potencial para conseguir uma vaga em uma universidade pública, mas, com tristeza, não o fiz, porque, depois de uma conversa com minha mãe, ela disse que não poderia me ajudar e ficaria muito preocupada se eu fosse para outra cidade sem recursos.

Dessa forma, questões familiares, envolvidas por dificuldades e também esperanças, sempre permearam minha experiência de vida. Assim, passei a observar famílias de colegas e conhecidos e refletir sobre o que via. Pessoas que passavam por situações parecidas

e outros(as) que não. Tentava analisar a maneira como se desenvolviam, mas sem entender nada muito bem.

Mediante minha situação, fui aconselhada a seguir os passos de uma tia querida (irmã mais nova da minha mãe) e tentar uma vaga no curso Magistério da cidade, o qual estava com sua última turma aberta. Segundo minha mãe, seria a única alternativa que eu teria, considerando que já trabalhava informalmente como babá desde os treze anos de idade. Gostava de estar entre os(as) pequenos(as) e admirava muito a rotina da minha tia, quem, naquele momento, já estava trabalhando como professora e era uma mulher realizada profissionalmente e independente. E assim o fiz.

Fui à escola que oferecia o curso e fui aceita para começar na turma de 2004. Percebi que havia feito uma boa escolha. Amei o curso, com duração de apenas dois anos. Aprendi muito com professoras e professores experientes e atenciosas(os). Em 2005, iríamos terminar o curso e queria muito ingressar na faculdade. Naquele momento já estava trabalhando como estagiária, primeiro em uma escola pública de educação e depois em uma escola particular. Minha mãe disse que o que estivesse ganhando, seria só para os meus estudos. Lembro-me ainda de suas palavras: *“Filha, eu não posso te ajudar com dinheiro, mas o que você ganhar é seu. Se preocupe em estudar, que sua roupa vai estar sempre limpinha pra você usar e nunca vai faltar a comida prontinha pra você não sair com fome. Vai dar certo!”*.

Conversei com algumas professoras, que me aconselharam a prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com vistas a tentar uma boa nota e inscrever-me no Programa Universidade para Todos (PROUNI); assim o fiz, e consegui uma bolsa de 50% no curso de Pedagogia na faculdade de minha cidade. O resultado do PROUNI saiu no meio do 1º semestre de 2006, quando o curso da graduação já havia começado, o que foi perfeito, pois com o que ganhava como estagiária, pagava a faculdade e o restante utilizava para pagar os xerox dos textos estudados em aula.

Durante os anos de 2006, 2007 e 2008 estive na faculdade. Foram três anos de muito aprendizado junto a professoras(es) e colegas. Foi um tempo muito bom. Dediquei-me muito e amava o que estava tendo a oportunidade de vivenciar. Tive uma professora em especial que nos encorajava a dar sequência aos estudos. Ela falava sobre as possibilidades de cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado e eu ficava fascinada. Inclusive, essa professora foi minha orientadora no trabalho de conclusão de curso, cujo tema foi “A relação escola-família” e surgiu a partir de minhas inquietações desde a infância e da minha experiência na educação em escolas particulares e públicas em regiões periféricas, onde pude presenciar grandes desigualdades sociais e os reflexos das relações entre escolas e famílias no processo de

aprendizagem das crianças. Infelizmente, essa professora não me acompanhou até o final do trabalho, porque foi trabalhar em outra universidade, mas contribuiu muito, tanto com o desenvolvimento do meu trabalho, quanto com minha formação pessoal e profissional.

Em dezembro de 2008, a prefeitura da cidade abriu concurso público para efetivação de vários cargos em todo município, o que foi uma surpresa, já que o último concurso havia acontecido há mais de dez anos e não se falava mais sobre. Eu estava preparada para a prova, mas com muito medo também. A prova aconteceu em janeiro de 2009. Passei e ingressei no cargo de Professora Berçarista, hoje Professora da Educação Infantil I, permanecendo até 2012. Em 2013, fui convidada a assumir a vice-direção de uma escola pública de educação infantil, que atende crianças de quatro e cinco anos, onde permaneci até 2019, quando assumi um novo cargo como Professora de Educação Infantil II na mesma escola, voltando a cumprir minha jornada como professora em período integral.

Durante esse período, participei de várias formações junto à Secretaria Municipal de Educação da cidade e também de vários cursos através de contratos com faculdades, incluindo dois cursos de pós-graduação de 360 horas voltados à educação inclusiva e a chamada Psicopedagogia Institucional, a qual, inclusive, levou-me a dar continuidade ao meu estudo inicial sobre a relação escola-família por meio da escrita de um capítulo do TCC voltado à cultura da separação, já que as separações conjugais estão presentes nas realidades das famílias, tornando-se um tema que precisa ser discutido e aprendido para ajudarmos as crianças no percurso. Durante cada oportunidade, ficava feliz em nunca parar de buscar o melhor para minha carreira e formação, sempre lembrando-me da possibilidade do curso de pós-graduação *stricto-sensu*.

Enquanto estive na gestão pude aprender muito. As relações com as famílias das crianças foram marcantes. Em cada momento de matrícula, de resolução de conflito ou mesmo de esclarecimentos ou conversa informal, tive a oportunidade de ouvir histórias que jamais esquecerei. Algumas me lembravam da minha infância, o que mexia com meus sentimentos, mas me levavam a poder contribuir de alguma forma. Aprendi que um olhar carinhoso pode ser um afago em um momento de dificuldade, transformando-se numa memória inesquecível. Foi uma experiência de troca de conhecimentos e vivências que foram oportunizadas reciprocamente, com carinho, respeito, atenção e compromisso.

E, como sempre em minha vida, conheci pessoas que fizeram a diferença e ajudaram-me em meu caminho. Tornei-me amiga de uma supervisora de ensino. Ela estava no doutorado e via o comprometimento com o qual desempenhava tudo o que me era confiado. Um dia tive a oportunidade de contar a ela um pouco de minha história, do grande sonho que

sempre tive em dar sequência aos estudos e das dificuldades enfrentadas. Foi então que essa supervisora, Rejane Oliveira, incentivou-me a continuar na luta rumo ao meu sonho. Ensinou-me sobre qual caminho deveria percorrer para pleitear uma vaga no curso de pós-graduação em nível de mestrado, encorajando-me.

Com sua orientação e carinho, preparei o projeto e participei de um processo seletivo para ingresso no mestrado em 2019. Passei na prova escrita, na proficiência em espanhol e meu projeto foi aprovado, contudo, não fui escolhida pelo professor orientador, que estava disponibilizando uma vaga apenas. Pensei em tentar novamente no ano seguinte, mas a pandemia de Covid-19 começou, ocasionando uma grande instabilidade em todo contexto de ensino, levando-me a recuar por um tempo, mas não desistir.

Permaneci trabalhando durante todo o período de isolamento social, dedicando-me aos atendimentos remotos às crianças, às famílias e contatos via redes sociais com minha família e colegas. Situação essa que despertou meu interesse acerca do relacionamento escola-família durante o período de isolamento social e ensino remoto.

Assim, motivada por uma amiga querida, fiz minha inscrição no processo seletivo em nível de mestrado, que teria início no segundo semestre de 2022 e, para minha grande emoção, fui selecionada para dar início ao curso. Ter acesso à universidade e poder contribuir com pesquisas que colaborem para um processo de construção, relações assertivas e aprimoramento do ensino-aprendizagem é a realização de um sonho,

Sonho que foi motivado pelo interesse em pesquisar acerca da relação escola-família no período da pandemia de Covid-19, considerando a perspectiva de professoras(es) da educação infantil, uma vez que fui uma dessas(es) professoras(es) que esteve no contato diário com as famílias, estendendo-se a noites e finais de semana mediante angústias e dúvidas dos familiares, o que foi bem difícil de ser administrado por mais de um ano e meio, já que todos(as) estavam se sentindo perdidos, assim como nós, as(os) professoras(es).

As ligações não atendidas, os pedidos de ajuda que nem sempre eram possíveis, os contatos visuais através da tela do computador ou do celular, os sorrisos das crianças quando nos víamos nas aulas síncronas pelo google meet, as colegas que aproveitavam os momentos de reuniões pedagógicas on-line para expor seus sentimentos de tristeza ou frustração, foram momentos que me marcaram profundamente. É nesse contexto, motivada por um cenário social educacional que foi extremamente afetado pela pandemia de Covid-19, que segue o presente estudo.

1 INTRODUÇÃO

A família representa o primeiro espaço de contato social da criança, onde ela inicia seu desenvolvimento desde o nascimento através das interações com as pessoas, ambientes e objetos, movimento este que é essencial no processo de construção e troca de conhecimentos. Em seguida, está a escola, um segundo meio social em que as crianças serão oportunizadas a momentos de vivências, os quais, aliados ao contexto familiar, poderão tornar-se experiências que contribuirão com um potencial processo de humanização saudável.

Sendo assim, a escola e a família são as instituições que estão mais próximas da vida das crianças; por isso, faz-se necessário que as duas estejam ligadas, contribuindo com o processo educativo infantil.

As relações estabelecidas entre escola e família ao longo da história sempre ocupou um espaço importante no âmbito educacional, já que as duas instituições são as principais responsáveis pela formação integral do indivíduo. Contudo, cada uma desempenha papéis distintos, porém complementares, na educação que é fornecida para a criança. O contexto familiar é o primeiro espaço de socialização, e será nele que o indivíduo aprenderá os valores e conhecimentos que nortearão sua vida. Entretanto, a escola também se encontra imersa na tarefa de educar o ser humano, na medida em que o trabalho realizado pelos profissionais que ali atuam, visam o desenvolvimento integral do indivíduo, enfatizando o trabalho pedagógico na construção de um ser preparado para os saberes escolares, bem como para a vida em sociedade. Sendo assim, cabe às duas instituições auxiliar o indivíduo no seu processo de desenvolvimento, sendo que um ambiente saudável, cercado de incentivos e boas relações, tende a fazer com que o aprendizado da criança seja positivo. Dessa forma, escola e família devem estabelecer relações de colaboração, em que a família possa agir como potencializadora do trabalho realizado pela escola, de forma a incentivar, acompanhar e auxiliar a criança em seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que a escola realize uma prática pedagógica que contribua na formação do ser crítico-reflexivo, e que valorize a participação ativa dos pais no processo educativo, contribuindo assim, para a construção de uma sociedade transformada (Santos; Toniosso, 2014, p. 133).

Da mesma forma, Oliveira (2015) apresenta a família e a escola como fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo e, portanto, podem operar como propulsoras ou inibidoras do desenvolvimento infantil, especialmente no que diz respeito à participação ativa na sociedade, mediante os diversos enfrentamentos e adversidades que podem porventura surgir, tal qual pudemos observar no ano de 2020 com a pandemia de Covid-19, surpreendendo a todos.

Ela ocasionou o fechamento das escolas de todas as etapas da educação básica, ficando os estudantes, como as crianças pequenas, em casa com contatos restritos, surgindo então problemas educacionais e agravando ainda outros. Diante desse cenário, esta pesquisa ressalta o aspecto da relação escola-família que foi estabelecida no contexto de ensino remoto, considerando a perspectiva de professoras(es) da educação infantil, profissionais estas(es) que,

conforme esclarece Ludovico *et al.* (2020), precisam ser valorizadas(os) e respeitadas(os) por terem sido (as)os responsáveis pelo estabelecimento de um elo entre escola e família, na busca de um contato, mesmo que minimamente, durante um momento tão difícil. As(os) professoras(es) tiveram um trabalho central, como mostra a figura 1 a seguir.

Figura 1 – Representação das(os) docente como mediadoras(es) da relação escola-família



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Quando o isolamento social foi decretado e não se sabia ao certo por quanto tempo a situação se estenderia, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) tornaram-se uma alternativa para que as pessoas pudessem permanecer conectadas, informadas e ao mesmo tempo seguras. Foi decidido que o ensino aconteceria por meio de instrumentos tecnológicos, como consta na portaria nº 343, de 17 de março de 2020, a qual trata da autorização de substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante o período de isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19, inclusive para os alunos da educação infantil, como destaca a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, ao estabelecer normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública:

§ 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais:

I – na educação infantil, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação; (Brasil, 2020).

Em meio a esse cenário de instabilidades e incertezas, começaram a surgir desafios, resultando o desenvolvimento de pesquisas no mundo todo em busca de um melhor entendimento sobre tudo que estava acontecendo nos diversos segmentos da sociedade, o que levantou diversos temas de estudo.

Na área educacional, especialmente voltada à educação infantil, destacamos as pesquisas de Alves *et al.* (2022), que trata da infância confinada pela Covid-19 na Itália e os impactos no direito à educação; Barros (2022), estudando sobre as experiências das crianças, professoras(es) e responsáveis durante o ensino remoto na pandemia da Covid-19; e Silva (2023) ao abordar os desafios e saberes da prática profissional das professoras da educação infantil em tempos de pandemia.

Como forma de complementar ainda mais tais estudos, realizamos um levantamento bibliográfico baseado na revisão sistemática, a qual, de acordo com Moher *et al.* (2015, p. 335), “utiliza métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar criticamente pesquisas relevantes e coletar e analisar dados desses estudos que são incluídos na revisão”, em um recorte temporal de quatro anos, 2019-2022. Assim, o percurso investigativo envolveu seleção e organização de produções científicas para colaborar com a análise do presente estudo.

As pesquisas de mapeamento dos trabalhos científicos foram realizadas através do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Repositório da UFSCar, Google Acadêmico e Scielo. Quanto aos descritores utilizados, escolhemos “relação escola-família”, “relação escola-família na pandemia de Covid-19”, “Covid-19 e educação”, “Covid-19 e educação infantil”, “perspectivas do professor de educação infantil na pandemia de Covid-19”, “pandemia e educação”, “educação infantil e outras pandemias” e “relação escola-família em Reggio Emilia”.

Mediante as leituras dos resumos, metodologias e considerações finais dos trabalhos, selecionamos 119 trabalhos, dos quais 22 foram escolhidos como potencial para o desenvolvimento desta pesquisa. Os critérios de inclusão foram trabalhos que abordassem a relação escola-família no contexto da pandemia de Covid-19, especialmente na educação infantil. Quanto aos critérios de exclusão, não consideramos os trabalhos que tratavam estritamente da relação escola-família durante a pandemia de Covid-19 no segmento escolar do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), ensino médio e ensino superior. Desse modo, elaboramos o quadro 1 abaixo com a sinopse das 22 produções levantadas.

Quadro 1 – Seleção de trabalhos da Revisão Sistemática

Ano	Autor	Título	Objetivos	Resultados
2020	-Lívia Maria Fraga Vieira -Bruno Tovar Falciano	Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores.	-Conhecer os efeitos sobre as condições de vida e trabalho gerados pelo isolamento social e o uso intensivo de tecnologias digitais;	Verifica-se que na educação infantil as/os docentes apresentaram mais fragilidade que outras etapas da educação básica em relação a diferentes aspectos do trabalho remoto.
2020	-Kathryn Asbury -Lisa Kim	O impacto do Covid-19 na educação: evidências de pesquisa de entrevistas com professores primários e secundários na Inglaterra.	-Gerenciar os desafios atuais e planejar o futuro são estratégias eficazes para garantir a resiliência da profissão docente, que é um componente vital no setor educacional	Professores se sentiram ainda mais desvalorizados, mediante a situação de medo e insegurança que sentiram em relação à possibilidade de retorno às aulas presenciais.
2020	-Vanessa Santos -Inés Villanueva -Edith Rivera -Emilio Vega	Percepção educacional sobre a educação a distância nos tempos da covid-19	-Conhecer a percepção de professores sobre educação a distância durante a pandemia Covid-19 em uma instituição de ensino estadual em Lima, Peru	Os professores percebem muitas dificuldades na educação a distância, principalmente dos pais e a pouca formação adquirida.
2020	-Joel Baade -Cris Gabiec -Fabi Carneiro -Sandra Micheluzz -Pablo Meyer	Professores da educação básica no Brasil em tempos de Covid-19	-Investigar as condições de trabalho remoto e a distância, impostas ao professor da educação básica, devido ao isolamento social decretado em função da Pandemia	O isolamento social afetou a vida pessoal e profissional dos professores.

2020	Sociedade Italiana de Pesquisa Educacional	Para uma comparação dos métodos de ensino à distância adotados nas escolas italianas durante o período de emergência do Covid-19	-Compreender e aprender com essa experiência, durante essa emergência, por meio de discussões com professores	Aumento do tempo de trabalho ligado à necessidade de reorganizar o ensino e o relacionamento entre professoras(es) e famílias.
2020	-Priscila Caldas Sapucaia -Paula Dias Alves	A transição do cenário educacional em meio à pandemia do Covid-19: Desafios e problemáticas envolvidas na prática docente nas turmas de educação infantil	-Estudar os reflexos ocasionados pela pandemia do Coronavírus (Covid-19) na educação, com a implementação do ensino EAD (Ensino a Distância).	Educação infantil como um importante segmento da educação básica que necessita de muito estudo por parte dos profissionais de educação, investimento do poder público e envolvimento das famílias.
2020	-Chris Pascal, -Tony Bertram, -Carl Cullinane e -Erica Holt-White	Covid-19 e Mobilidade Social Resumo de impacto nos quatro primeiros anos	-Analisar implicações da crise da pandemia de Covid-19 na provisão dos primeiros anos, com foco em crianças pequenas e famílias de origens menos favorecidas	O setor da primeira infância desempenha uma função vital em nossa sociedade, oferecendo importantes benefícios sociais, econômicos e educacionais para crianças e famílias e atendendo a várias agendas políticas.
2020	-Kamila Costa de Souza	Reinventar a prática docente na educação infantil: experiências de ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19	-Compreender como têm se desenvolvido a prática docente e a regência de educadoras da Educação Infantil das escolas públicas do município de Fortaleza, no contexto do ensino remoto	Whatsapp como meio encontrado para tentar se relacionar com as famílias das crianças
2020	-Luciana Longuini da Silva -Kellen Jacobsen Follador	Reinventando a Educação Infantil em tempos de Covid-19: as medidas pedagógicas implementadas no município de Guarulhos/SP	-Apresentar as etapas para a implementação do programa como recurso didático na Rede Municipal de Ensino entre os meses de março a junho	A prefeitura tentou implantar um programa de TV, achando que iria alcançar a todos. Mas não foi possível. Conclui-se que a educação infantil na escola, é insubstituível.

			de 2020 e as alternativas da equipe gestora de uma escola de Educação Infantil para atender as crianças durante a suspensão das aulas presenciais	
2020	-Laura Heavey -Geraldine Casey -Ciara Kelly -David Kelly -Geraldine McDarby	Nenhuma evidência de transmissão secundária de Covid-19 de crianças que frequentam a escola na Irlanda, 2020	-Examinar as evidências de transmissão pediátrica na República da Irlanda no ambiente escolar.	Evidenciam que as escolas não são um ambiente de alto risco para a transmissão da Covid-19.
2020	-Nic Spaul	Covid-19 e escolaridade na África do Sul: quem deve voltar à escola primeiro?	-Analisar quem deve voltar à escola primeiro, considerando um país de renda média como a África do Sul.	-Conclui-se que as crianças mais novas são menos suscetíveis aos danos da Covid-19, têm menos probabilidade de espalhar o vírus do que os adultos e também têm mais a perder por estar fora da escola. Portanto, elas(es) devem voltar para a escola primeiro.
2021	-Irina Grigorievna Malganova -Diba Mazhitovna Dokhkilgova -Dzhamilya S. Saralinova	A transformação do sistema educacional durante e pós- Covid-19	-Destacar a urgência de apoio técnico a alunos e professores; -Assegurar igualdade social.	Urgência de medidas que apoiem professores, alunos e suas famílias em situações de pandemia, considerando a desigualdade social.
2021	-Ayvina Alves de Oliveira -Vitória Fernandes de Souza Melo	Pandemia e seu processo excludente no acesso à educação infantil: Uma análise historiográfica das pandemias no mundo	-Analisar os impactos de pandemias na educação infantil, desde a Peste Negra no século XIV, até o vivenciado na pandemia do COVID-19;	Pandemias sempre intensificaram as diferenças e problemas. No caso da Covid-19, especialmente a educação infantil, nem todos tinham acesso à tecnologia e mesmo que os

	-Lenilda Cordeiro de Macêdo		-Compreender as conquistas de direitos e a efetivação deles na Educação Infantil e séries iniciais, os problemas apresentados pelo desconhecido e como é nítida a evolução tecnológica, esta que auxilia a pensar e fazer educação, mas que ainda não substitui o desenvolvimento integral das crianças.	tivessem, não tinham contato uns com os outros.
2021	-Lucy MCGoron; -Julie Wargo Aikins; -Christopher J. Trentacosta; -Jennifer M. Gomes -Marjorie Beeghly	Apoio escolar, caos, rotinas e saúde mental dos pais durante o ensino remoto Covid-19	-A situação emocional das famílias agregada a responsabilidade ajuda com o ensino remoto	Famílias com mais estrutura financeira tem melhores condições emocionais e materiais para ajudar os filhos nas tarefas, em condições de pandemia
2021	-Tânia Maria de Araújo -Regina de Souza Moreira -Jorgana Fernanda de Souza Soares	Trabalho docente e saúde mental de professoras e professores da Educação Infantil: potenciais impactos da pandemia de Covid-19	-Analisar a relação entre o trabalho docente remoto e os potenciais impactos na saúde de professores e professoras.	Precarização do trabalho do professor da educação infantil.
2021	-Mayara Alves de Castro; -Maria Marly Alves -Debora Dias de Castro	Educação infantil e pandemia: família e escola em tempos de isolamento social	-Analisar se as condições decorrentes da pandemia (isolamento, uso de tecnologias, afastamento) alteraram positivamente as relações entre escola e família	Professores fizeram o que puderam, diante da necessidade de distanciamento.

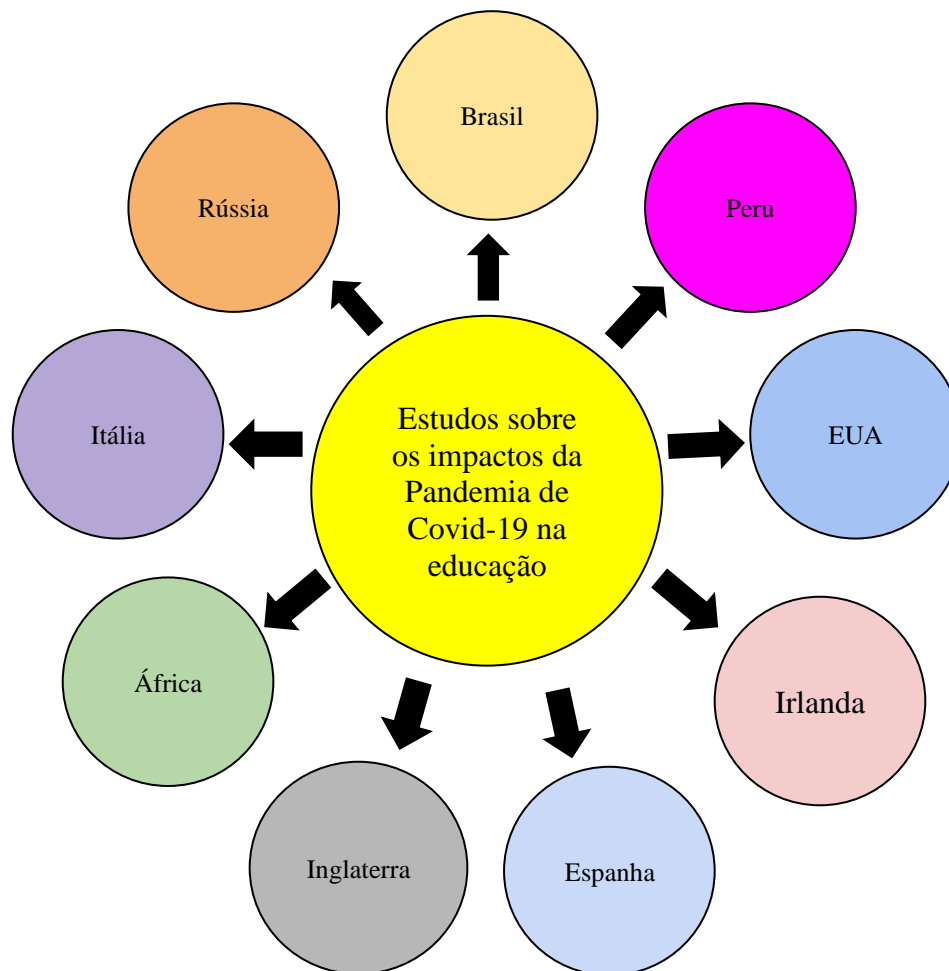
2021	-Giorgio Crescenza -Massimiliano Fiorucci -Maria-Concetta Rossiello -Lisa Stillo	Educação e a Pandemia: Distância Aprendizagem e Relação Escola-Família	-Analisar as novas habilidades de cidadania dos professores e as habilidades de relacionamento com as famílias, a fim de criar um novo acordo escola-família que seja adequado não apenas para aulas presenciais, mas também para o ensino a distância	Pandemia levantou a necessidade de ampliação de um trabalho cooperativo e democrático entre escolas e famílias
2021	-Grice Anne dos Santos Vaz -Edson de Jesus Santos -Cláudio Alves Pereira	Educação Básica e Covid-19: desafios, estratégias e lições dos professores em tempos de distanciamento social	-Analisar e apresentar os dados obtidos por meio de pesquisa feita com professores com o intuito de mapear as estratégias, os desafios e as lições do ensino remoto experimentado neste período de distanciamento social.	Pontos negativos relacionados à prática pedagógica e contexto geral dos alunos. Mesmo diante de incertezas, desafios e angústias no momento de pandemia, muitas(os) profissionais da educação consideraram ter aprendido importantes que refletirão em suas vidas profissional e pessoal, como habilidade para uso de ferramentas digitais e um maior altruísmo entre as pessoas.
2021	-Julia T. Atilas, -Mayra Almodóvar, -Aleida Chavarría Vargas, -Maria JA Dias -Irma M. Zúñiga León	Respostas internacionais ao Covid-19: desafios enfrentados pelos profissionais da primeira infância	-Examinar como os professores da primeira infância nos Estados Unidos e em vários países da América Latina estão enfrentando os desafios apresentados pelo COVID-19.	Enfatizam que é preciso colaboração de todos(as) em um movimento urgente de consciência social, repensando que nossas ações têm impactos de curto e longo prazo em nossa saúde, nossa sociedade, meio ambiente, cultura. Destacam que é importante capturar as vozes dos professores que nem sempre são ouvidos, especialmente no que se refere ao Covid-19 que alterou famílias, escolas e comunidades. Sem ver suas palavras, não entendemos seus sentimentos, pontos de vista e pura dedicação aos alunos e à profissão enquanto navegaram nos desafios

				ocasionados pela pandemia.
2022	-Andrea Otero Mayer -Ana González Benito -Belén Gutiérrez de Rozas	Implicações emocionais em professores e famílias da Educação Infantil em uma pandemia na Espanha	-Analisar quais as implicações emocionais que esse confinamento trouxe em meninos e meninas na educação infantil, em seus pais e em seus professores.	O confinamento causou estresse em todos, especialmente nos professores, que não estavam preparados para lidar com a nova realidade.
2022	-Amanda Caixeta dos Santos	As percepções de famílias de crianças da Educação Infantil sobre o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19	-Identificar a percepção das famílias de crianças da educação infantil sobre o ensino remoto durante a pandemia e suas implicações para os processos de desenvolvimento e aprendizagem destas.	Os possíveis prejuízos que tiveram se referiram à socialização por não poderem interagir com outras crianças e estarem no contexto escolar
2022	-Fernando Donizete Alves, -Aline Sommerhalder, -Concetta La Rocca, -Massimo Margottini -Luana Zanotto	Infância confinada pela Covid-19 na Itália e os impactos no direito à educação	-Avaliar o impacto do encerramento das escolas em Itália na vida das crianças, em particular na Educação Infantil, como resultado das medidas de contenção da Covid-19.	Consideração das creches e pré-escolas como serviços essenciais pelo governo italiano.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao analisar os resultados dos trabalhos em destaque, é possível observar um quantitativo de pesquisas realizadas em outros países, como Rússia, Itália, África, Inglaterra, Espanha, Irlanda, Estados Unidos e Peru (figura 2), que contribuiu com o objeto de estudo desta dissertação e possibilita-nos elaborar contrastes com o Brasil no decorrer da escrita.

Figura 2 – Países que estão presentes em estudos que foram abordados nesta pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Iniciamos a discussão com Oliveira, Melo e Macêdo (2021) que estudaram sobre os impactos que outras pandemias tiveram ao longo da história, ressaltando o fato de que sempre intensificaram desigualdades e diferenças. Ainda destacaram a situação da educação infantil, que foi fortemente afetada pela pandemia de Covid-19, pois, atualmente, muitas crianças frequentam essa etapa de ensino, diferente do que ocorreu em outros momentos de pandemia, em que não era comum esse acesso.

Desigualdades e diferenças também apontadas por Malganova, Dokhkilgova e Saralinova (2021) ao abordar a situação de pandemia de Covid-19 na educação russa, enfatizando a desigualdade econômica do país e a dificuldade que as famílias menos favorecidas encontraram para ajudar as(os) filhas(os) nas tarefas escolares, tanto no que diz respeito a disponibilização de equipamentos e subsídios materiais, quanto em relação a dedicação de tempo para ajuda e orientação.

Da mesma maneira, McGoron *et al.* (2021) analisaram a situação emocional das famílias norte-americanas, mediante o compromisso com os filhos no ensino remoto, e constataram que as famílias com maiores condições financeiras tiveram melhores condições de ajudar as(os) filhos(as) nas realizações das tarefas e contexto geral de aprendizagens e interações.

Araújo, Moreira e Soares (2021) elaboraram estudo que analisou a relação entre o trabalho docente remoto e os potenciais impactos na saúde de professoras(es) e enfatizaram que a pandemia evidenciou as condições precárias de trabalho da(o) professora(or) da educação infantil e o quanto sofreram com o formato de trabalho ocasionado pelo ensino remoto.

Na Itália, a Sociedade Italiana de Pesquisa Educacional (2020) também fez destaque ao aumento de trabalho das(os) professoras(es) para conseguirem reorganizar o ensino de forma a tentar garantir conteúdos de experiências que fossem possíveis de serem realizados no ambiente familiar, além do investimento ao estabelecimento de contato entre professoras(es) e famílias.

Situação reafirmada por Baade *et al.* (2020), ao mostrar o quanto as(os) professoras(es) sofreram e foram afetadas(os) em suas vidas pessoais e profissionais no trabalho durante o ensino remoto ocasionado pela pandemia de Covid-19, visto que precisaram conciliar os afazeres decorrentes da casa e da família com as demandas da escola.

Asbury e Kim (2020) também contribuíram com pesquisa alertando que, além das dificuldades enfrentadas pelas(os) professoras(es), no tocante ao trabalho e vida pessoal, ainda enfrentaram uma maior desvalorização profissional em virtude da insegurança apresentada por elas(es) em relação ao retorno das aulas presenciais.

Quanto ao trabalho de Mayer, Benito e Rozas (2022), buscaram analisar as condições emocionais de crianças, famílias e professoras(es) da educação infantil na Espanha durante o ensino remoto, constatando o sofrimento de todos(as), especialmente das(os) professoras(es) que não estavam acostumadas(os) a lidar com a demanda do novo formato de trabalho.

Neste viés, Vieira e Falciano (2020) constataram que a educação infantil foi o segmento que mais sofreu com o estabelecimento do ensino remoto devido ao acesso restrito via TDICs, impedindo as interações e relações tão essenciais ao pleno desenvolvimento das crianças dessa etapa.

Santos *et al.* (2020) pesquisaram as percepções de professoras(es) em Lima-Peru e apontaram que, segundo essas(es) profissionais, uma das maiores dificuldades encontradas foi a falta de formação das famílias na hora de ajudar os(as) filhos nas atividades, o que dificultava a orientação e entendimento do que estava sendo pretendido.

Nesse caminho, Castro, Alves e Castro (2021) analisaram se as condições decorrentes da pandemia de Covid-19 (isolamento, uso de tecnologias, afastamento) alteraram positivamente as relações entre escola e família e verificaram que as(os) professoras(es) se empenharam para garantir aprendizagens significativas às crianças e estabelecer laços afetivos com as famílias e as crianças.

Souza (2020) complementa ao ressaltar que o *whatsapp* foi o instrumento mais utilizado pelas(os) professoras(es) durante a emergência de isolamento social e ensino remoto, instrumento tecnológico comumente utilizado antes do período de pandemia e que já fazia parte da rotina das pessoas. À vista disso, destacamos que ocorreu um movimento de busca ativa por parte das escolas, a fim de garantir um maior envolvimento das famílias durante o ensino remoto, com a utilização de *whatsapp*, além de outras plataformas e recursos audiovisuais como *facebook*, *google*, TV e rádio.

Como uma experiência em Guarulhos- SP, apresentada por Silva e Follador (2020), foi estabelecido pelo poder público local um canal de comunicação na televisão com o intuito de alcançar o maior número de crianças durante o ensino remoto. A medida foi tomada por considerar que muitas crianças não estavam tendo acesso às aulas remotas, por não terem acesso à internet ou disposição de computadores, celulares ou tablets, sendo a televisão um aparelho eletrônico considerado de maior abrangência nas casas das famílias.

Crescenza *et al.* (2021) ressaltaram que a pandemia de Covid-19 levantou a necessidade de ampliação de um trabalho cooperativo e democrático entre escolas e famílias, a partir de uma dimensão de co-responsabilidade educativa em um sentimento comum de uma sociedade educadora, além da reflexão acerca da educação utilizada por meio digitais.

Reflexão também defendida por Vaz, Santos e Pereira (2021) ao salientar o fato de que apesar de o ensino remoto ter ocasionado muitos desafios, as(os) profissionais da educação consideraram ter aprendido importantes lições que refletirão em suas vidas profissional e

peçoal, como habilidade para o uso de ferramentas digitais e um maior altruísmo entre os indivíduos.

Entre os desafios, Santos (2022) investigou as percepções de famílias de crianças da educação infantil acerca do trabalho realizado durante o ensino remoto, e evidenciou que um dos maiores prejuízos durante aquele momento foi a falta de socialização e interações entre as crianças no contexto escolar.

Sapucaia e Alves (2020) analisaram os reflexos ocasionados pelo ensino remoto na educação infantil e ressaltaram que todo contexto pandêmico reforçou a visão do quão importante é esse segmento e do quanto necessita de comprometimento profissional, investimento do poder público e envolvimento das famílias.

Na mesma linha Pascal *et al.* (2020) estudaram sobre o quanto a pandemia de Covid-19 e o isolamento social impactaram negativamente as vidas de crianças e famílias menos favorecidas, constatando a importância da educação infantil para a formação da criança e para o desenvolvimento social e econômico de uma sociedade.

Nessa perspectiva, Alves *et al.* (2022) corroboraram com pesquisa que mostra a decisão do governo italiano em retornar às aulas presenciais o mais rápido possível, considerando o atendimento em escola de caráter essencial, decisão que impactou positivamente a sociedade e colaborou com famílias que precisavam sair para trabalhar e não tinham onde deixar seus(uas) filhos(as).

A decisão por um rápido retorno do atendimento escolar de forma presencial ocorreu mediante o surgimento de pesquisas que começaram a demonstrar que os problemas ocasionados pelo fato de as crianças estarem fora da escola seriam ainda maiores do que se estivessem nela, já que a escola caracteriza-se como um espaço de acolhimento e de provimento das necessidades infantis, ponto este aliado a pesquisas que demonstraram poucos casos de crianças infectadas.

Desse modo, Heavey *et al.* (2020) colaboraram com pesquisa que apontou a baixíssima incidência da doença entre as crianças na Irlanda, defendendo a posição do funcionamento da escola presencial, posto que fechada poderia oferecer riscos ainda maiores às crianças marginalizadas.

Mesmo destaque feito por Spaul (2020) ao alertar que as crianças na África estavam perdendo muito estando fora da escola e que considerando o baixíssimo número de contágio da doença entre as crianças pequenas, estas deveriam ser as primeiras a retornar à escola, com a finalidade de garantir maior segurança para elas, para as professoras e para a saúde da economia e da sociedade como um todo.

Nesta direção, Atilas *et al.* (2020) enfatizaram sobre a necessidade de colaboração de todos(as) em um movimento urgente de consciência social, de forma a repensar as ações que impactam nossa saúde e nossa sociedade. Destacam ainda que é importante capturar as vozes dos professores que nem sempre são ouvidos, especialmente no que se refere ao Covid-19 que alterou famílias, escolas e comunidades, pois foram profissionais que se dedicaram aos(as) seus(uas) alunos(as) e à profissão enquanto navegaram nos desafios ocasionados pela pandemia.

Analisando esses trabalhos já produzidos, relacionados ao pretendido tema de estudo, passamos a pensar sobre como as(os) professoras(es) de educação infantil se viram no estabelecimento da relação com as famílias no período do ensino remoto, decorrente do fechamento das escolas durante a pandemia de Covid-19, considerando a necessária aproximação e diálogo colaborativo entre escola e família.

Tal reflexão originou a seguinte questão de pesquisa: considerando que as(os) professoras(es) foram responsáveis, em primeira instância, pela mediação da escola com a família, como compreenderam o movimento de diálogo com as famílias, no contexto da pandemia de Covid-19 no tocante ao desenvolvimento das atividades on-line?

É preciso que a(o) professora(or) da educação infantil seja ouvida(o), pois, assim, através das experiências que foram acumuladas/aprendidas no ato de fazer durante o ensino remoto, teremos subsídios para entender melhor o contexto ao qual fomos submetidos, colaborando com estudos posteriores.

Com isso, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a relação escola-família a partir da perspectiva de professoras(es) de educação infantil, que precisaram desenvolver um trabalho nos moldes de ensino remoto durante o isolamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19. Quanto aos objetivos específicos, formulamos dois: apresentar o posicionamento das(os) professoras(es) de educação infantil diante às famílias e crianças em relação ao desenvolvimento do ensino remoto emergencial; e destacar as orientações docentes no tocante ao estabelecimento das relações escola-família no contexto da pandemia de Covid-19.

Pontuamos ainda que esta investigação é um recorte de uma pesquisa maior do Centro de pesquisa da criança e de formação de educadores da infância (Cfei), em colaboração internacional entre UFSCar, campus de São Carlos, e UniRoma Tre (Roma), com aprovação pelo Comitê de Ética, sob o número 4.683.194, com vistas a contribuir com estudos que envolvem temas relacionados ao ensino remoto decorrente da pandemia de Covid-19, considerando a educação infantil.

Aproveitamos para citar aqui alguns dos trabalhos derivados dessa pesquisa maior, como o de Sommerhalder, Zanotto e Pentini (2023), que analisou a reorganização do convívio familiar com crianças em pandemia pela Covid-19 no Brasil; Fernandes (2023) que pesquisou sobre o brincar de crianças de 0 a 5 anos de idade durante o isolamento social provocado pela Covid-19; e o trabalho de Pereira (2023) acerca do jogo em casa na pandemia, em um estudo brasileiro de crianças de 1 a 10 anos no isolamento social pelo Covid -19; Sommerhalder, Pott e La Rocca (2022) que é outro recorte do mesmo questionário utilizado nessa pesquisa e que trata da reorganização dos fazeres docentes na educação infantil em tempos de pandemia; e o artigo de La Rocca *et al.* (2022), que pesquisou sobre ensino à distância em creches, fazendo uma comparação entre Itália e Brasil, sendo esta, a pesquisa maior referente ao recorte desta pesquisa.

Esta dissertação é dividida em 6 capítulos, sendo que o capítulo 1 é este que introduz a pesquisa no tocante aos trabalhos que foram anteriormente elaborados, colaborando com o desenvolvimento desta pesquisa, assim como uma breve apresentação da inquietação que levou ao tema em discussão e dos capítulos subseqüentes.

No segundo capítulo, apontamos o contexto geral do surgimento da pandemia de Covid-19 com alguns esclarecimentos técnicos da doença, como também os passos para enfrentamento de contextos pandêmicos, a exemplo, está o fechamento de espaços públicos, o que levou ao isolamento social e ensino remoto, outro ponto também abordado.

No terceiro capítulo, mediante os referenciais teóricos Dewey (1979a, 1979b) e Freire (1967,1983, 1997,2015, 2018), tratamos da importância da relação escola-família e da situação antes da pandemia de Covid-19 e enquanto durou o ensino remoto, considerando a educação infantil e os principais envolvidos (crianças, professoras(es) e famílias).

Em seguida, passamos para o capítulo 4, os caminhos metodológicos. Explicamos o caminho percorrido para a concretização da coleta de dados, que conta com um questionário que foi respondido via redes sociais, em um momento em que este seria a única alternativa, considerando que no momento da pesquisa a sociedade estava bem no início do período de isolamento social.

Quanto ao capítulo 5, apresentamos a análise dos dados, fazendo uma análise qualitativa e quantitativa com base nas respostas das professoras(es) da educação infantil acerca do trabalho realizado através das redes sociais, em que as(os) professoras(es) estiveram como representantes da escola, para que, em diálogo com as famílias, tivessem contato com as crianças de forma virtual.

E, no capítulo 6, tecemos considerações finais sobre o trabalho, destacando a relevância dos dados da pesquisa, a partir de uma análise crítica, a fim de que possamos contribuir com pesquisas posteriores e possamos levar a processos reflexivos acerca da relação escola-família e do papel da(o) professora(or) da educação infantil como potencial agente de transformação nessa relação, uma vez que tem papel fundamental como mediadora(or) e colaboradora(or) para a construção do conhecimento e desenvolvimento infantil/humano.

2 A PANDEMIA DE COVID-19

Este capítulo está destinado a abordar sobre o contexto de surgimento da Covid-19, doença infecciosa que levou à situação de pandemia, colocando o mundo em modo alerta quanto à saúde pública, já que não se tinha muito conhecimento acerca do que estava acontecendo, levando pesquisadores(as) a buscar por respostas e recursos que pudessem ajudar a salvar vidas.

Primeiramente, trouxemos para as discussões os dados científicos acerca da doença e dos seus enfrentamentos, os quais serviram de referência para a organização dos países a fim de diminuir os contágios, encontrar uma medicação e conduzir todos(as) às suas rotinas de vida normais. E, em seguida, passamos para o segundo subcapítulo, o qual explana sobre a reorganização do ambiente educativo, ocasionado pelo isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19, que foi mais comumente chamado de ensino remoto e instituído em todas as etapas de ensino: da educação infantil ao ensino superior.

2.1 Caracterização do contexto da pandemia de Covid-19

Em dezembro de 2019, o mundo foi surpreendido por um surto causado por um tipo de vírus de origem desconhecida em Wuhan, província de Hubei, China. Ciotti *et al* (2020) explicam que os casos foram epidemiologicamente ligados ao Mercado Atacadista de Frutos do Mar de Huanan. A inoculação de amostras respiratórias em células epiteliais das vias aéreas humanas, levou a um vírus respiratório cuja análise do genoma mostrou ser um novo coronavírus relacionado ao SARS-CoV e, portanto, denominado coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). A propagação global do SARS-CoV-2 e as milhares de mortes causadas pela doença coronavírus (Covid-19) levaram a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar situação de pandemia em 12 de março de 2020.

Seemann e Mendes (2022) relatam que grandes autoridades, como a ex-chanceler alemã Angela Merkel e o presidente francês Macron, definiram a pandemia como uma situação de guerra, uma guerra à saúde, jamais enfrentada pelo mundo depois da Segunda Guerra mundial. Werneck e Carvalho (2020) destacam que esse cenário se agravou no Brasil porque pouco se sabia sobre as características de transmissão da Covid-19 e pelo contexto de grande desigualdade social, com populações vivendo em condições precárias de habitação e saneamento, bem como em situação de aglomeração, com muitas pessoas morando juntas em pequenas residências, realidade de uma maioria da população, diferente de uma minoria detentora de maiores recursos.

Assim, Werneck e Carvalho (2020) alertam para uma política que considere toda população, com um trabalho voltado a minimizar danos econômicos, sociais e psicológicos das populações mais vulneráveis por meio de adoção de medidas fiscais e sociais e estruturação de um sistema único de saúde que atenda às necessidades de todos(as).

Laguna *et al* (2021) explicam que a transmissão de um coronavírus acontece por gotas de saliva, espirro, tosse, secreção nasal, objetos ou superfícies contaminadas, tais como: maçanetas, mesas, celulares, brinquedos e por um simples aperto de mão. Diante da situação, o distanciamento físico foi uma das medidas tomadas pelos governos dos países, com o intuito principal de mitigar a propagação do vírus, uma vez que ninguém sabia exatamente com o que estavam lidando.

Em relação aos cuidados pelos quais a população foi orientada para se prevenir da Covid-19, estão conforme os passos globais de enfrentamento de quaisquer pandemias: contenção, mitigação, supressão e recuperação (Werneck; Carvalho, 2020). A primeira fase de contenção se dá quando a doença ainda não chegou a um país ou região, o que envolve rastreamento de todos os passageiros vindos do exterior e seus contatantes ou que tiveram contato com estes, visando a evitar ou postergar a transmissão comunitária.

No tocante à pandemia de Covid-19, Werneck e Carvalho (2020) ainda ressaltam que os países Taiwan, Singapura e Hong Kong se destacaram nessa etapa de contenção, pois, embora tão próximos à China, souberam mediar inicialmente a situação pela experiência prévia com a primeira grande epidemia de síndrome respiratória aguda grave (SRAG) causada por coronavírus em 2003.

A segunda fase de mitigação inicia quando a transmissão sustentada da infecção já está instalada no país, com o objetivo de diminuir os níveis de transmissão da doença para os grupos com maior risco de apresentarem quadros clínicos graves, além do isolamento das pessoas com casos positivos identificados. Essas medidas, denominadas de “isolamento vertical”, são em geral acompanhadas de algum grau de redução do contato social, que em geral começa com o cancelamento de grandes eventos, seguido por ações como a suspensão de atividades escolares, fechamento de teatros, cinemas ou *shoppings* e recomendações para a redução da circulação de pessoas. É o momento que foi chamado de “achatamento da curva” na epidemia de Covid-19.

A terceira fase é chamada de supressão, medida tomada quando as anteriores não conseguem ser efetivadas com sucesso, em geral através de medidas de isolamento social mais radicais. Aqui o objetivo é conseguir adiar ao máximo a explosão do número de casos por tempo suficiente, até que a situação se estabilize no campo da assistência à saúde, procedimentos de

testagem possam ser ampliados e, eventualmente, alguma nova ferramenta terapêutica ou preventiva eficaz esteja disponível, como o início de uma vacinação por exemplo. Por último está a fase de recuperação, com casos claros e consistentes de involução da doença e reestruturação social e econômica do país, momento em que o Estado tem papel importante.

Dessa forma, vivenciamos essas fases desde a descoberta da Covid-19 e o decreto de isolamento social até o momento em que retornamos às atividades, no início com utilização intenso do uso de máscaras de proteção e álcool para higienização das mãos em estabelecimentos públicos, que foram sendo reduzidos com o passar do tempo, apesar de terem se tornado hábitos mais comuns.

Grossi, Minoda e Fonseca (2020) ressaltam que as grandes pandemias do passado também deixaram marcas profundas e causaram transformações consideráveis na sociedade, como a peste negra, praga bubônica no século XIV que foi a pandemia mais devastadora registrada na história da humanidade, que ao seu final mudou a Idade Média; a gripe espanhola ocorrida em 1918, que provocou mudanças consideráveis na história, como a prática do uso de copos descartáveis, o hábito de cobrir a boca ao tossir ou espirrar, não cuspir em locais públicos, manter os espaços ventilados e utilização de máscaras (Bermúdez, 2022); a varíola que flagelou a humanidade por mais de três mil anos e deixou como legado os programas de imunização; e a febre amarela no século XIX, no Brasil, que levou a novas configurações nas cidades, no que se refere à limpeza de espaços públicos e privados, a partir da manutenção e retirada de resíduos, potenciais à reprodução de vetores como o *Aedes aegypti*.

Werneck e Carvalho (2020) lembram ainda que há tempos a comunidade científica do campo de doenças infecciosas alerta sobre o surgimento de novas pandemias. Explicam que, assim como nos outros momentos históricos, o século XXI presenciou várias epidemias que puderam ser contidas em algum nível temporal ou geográfico, como as duas epidemias de coronavírus (pelo SARS-CoV e a síndrome respiratória do Oriente Médio – MERS), as epidemias de Ebola na África e a epidemia de gripe aviária (H5N1), que em conjunto provocaram menos mortes do que a Covid-19. Lembra também sobre a pandemia de influenza H1N1 de 2009, para a qual uma vacina estava disponível, e que mesmo assim foi devastadora, estimando-se que entre 150 a 575 mil pessoas morreram de causas associadas à infecção. Fazem o anúncio de que a pandemia de Covid-19 encontrou a população brasileira em situação de extrema vulnerabilidade, com altas taxas de desemprego e cortes profundos nas políticas sociais, acrescido a um crescente e intenso estrangulamento dos investimentos em saúde e pesquisa no Brasil.

Neste sentido, Senhoras (2020) acrescenta que os impactos negativos da pandemia da Covid-19 se manifestam num efeito cascata em uma série de atividades humanas frente às respostas de isolamento social vertical e horizontal implementadas nos diferentes países. Essa exacerbação de problemas e criação de outros, levam o nome de sindemia, que é bem explicado em uma matéria do site da Fiocruz:

Por um lado, [...] existe o Sars-CoV-2 (o vírus que causa a doença covid-19) e, por outro, uma série de doenças não transmissíveis. E esses dois elementos interagem em um contexto social e ambiental caracterizado por profunda desigualdade social. Essas condições, [...] exacerbam o impacto dessas doenças e, portanto, devemos considerar a Covid-19 não como uma pandemia, mas como uma sindemia. [...] O termo sindemia (um neologismo que combina sinergia e pandemia) [...] Foi cunhado pelo antropólogo médico americano Merrill Singer na década de 1990 para explicar uma situação em que “duas ou mais doenças interagem de tal forma que causam danos maiores do que a mera soma dessas duas doenças” (Fiocruz, 2020).

Em outras palavras, a sindemia é quando uma doença se espalha provocando e potencializando outras doenças, além de evidenciar problemas existentes e ocasionar novos desafios. Situação que pudemos presenciar durante o enfrentamento da pandemia de Covid-19, quando nos vimos ameaçados por uma doença desconhecida que além de causar medo na população, alterou a rotina de vida das pessoas, causando desde doenças emocionais e físicas até falta de recursos básicos.

Consideramos de grande relevância que pesquisas neste âmbito sejam realizadas, pois, como afirma Neto (2020), no setor educacional, a sindemia foi reforçada devido ao alto índice de desigualdade social e deficiências na educação escolar do Brasil. Assim, a pandemia de Covid-19 e consequente sindemia, desestruturou o segmento educacional, especialmente da educação infantil e após este período, podemos aprender com tudo o que aconteceu, considerando que, como mencionado no decorrer deste capítulo, o mundo passou por vários contextos pandêmicos que também foram muito graves e chegaram a mudar estruturas de uma época, porém, nestes outros momentos o acesso à educação infantil era praticamente inexistente, dado que a história da educação infantil no mundo é algo relativamente novo.

2.2 Reorganização do ambiente educativo

Como vimos, uma das ações tomadas em situação de pandemia é o isolamento e suspensão de atividades, inclusive escolares, até que se conheça um pouco melhor sobre o vírus que está sendo enfrentado e consiga-se o estabelecimento de medidas que levem ao controle da

situação e recuperação da saúde das pessoas e do estado natural de um país ou região. Assim, as discussões abordadas aqui se referem a reorganização do ambiente educativo e também ao tempo que durou esse isolamento social no setor educacional, especialmente a educação infantil no Brasil.

Nessa perspectiva, Castro, Alves e Castro (2021) apontam que a pandemia de Covid-19 trouxe um distanciamento social forçado, rompendo e modificando nossas práticas e relações sociais, surgindo um novo modo de fazer a educação, brotando de uma força súbita e nunca experimentada antes pela comunidade educativa.

Distante da conhecida educação à distância, a pandemia provocou um ensino remoto específico e adaptado para o momento. Esse contexto foi definido por Guizzo, Marcelo e Müller (2020, p. 3) como “a criança fora de lugar, assim como o adulto fora de lugar diante da criança”, pois o isolamento social contempla a urgência do direito à vida, o que encontra equivalência no capítulo I do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mas suprime, por outro lado, momentaneamente, o direito à liberdade, como consta no capítulo II do respectivo documento (Brasil, 1990). Ou seja, uma urgência levou, simultaneamente, ao cumprimento de um direito e supressão de outro tão fundamental.

Guizzo, Marcelo e Müller (2020) destacam ainda o fato de que muitas famílias precisaram aderir a um modelo de estudo praticamente domiciliar mediado por instrumentos tecnológicos digitais, o que afetou o seu cotidiano. Além disso, segundo estudos de Souza e Medeiros (2021), a maioria das(os) profissionais de educação não tinham habilidades e formação específicas para utilizarem essas ferramentas tecnológicas, agravando o seu trabalho pedagógico durante a pandemia.

Monteiro (2020) alerta também que professoras e professores declararam não ter acesso à internet com velocidade adequada ao planejamento e implementação de um ensino pelas TDICs; ademais, muitas famílias não tinham condições, especialmente financeiras, para oferecerem aos seus filhos computador e internet em casa, evidenciando mais ainda as desigualdades sociais.

Nessa esteira, Ludovico *et al.* (2020) explicam que a implementação do ensino remoto foi algo inesperado e causou grande instabilidade no atendimento educacional, em particular das crianças pequenas. Elas não conseguiam permanecer em frente a um computador durante muito tempo, por mais que as aulas fossem bem elaboradas para o momento, ocasionando angústia tanto por parte das(os) professoras(es) quanto das famílias, que tentavam ajudar seus(uas) filhos(as) a partir das explicações das(os) professoras(es).

As(os) professoras(es) sentiram dificuldade em orientar as famílias, uma vez que, como apontam Carvalho *et al.* (2010), muitas(os) não sabiam como proceder, ademais de haver familiares que não tinham nem ao menos acesso à tecnologia ou internet, estando totalmente desprovidos(as) de qualquer tipo de orientação educacional.

Tratando-se de orientação educacional, destacamos o fato de que, no Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) fez uma divulgação no dia 28 de abril de 2020 com diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus.

A partir dessas diretrizes, os gestores das escolas deveriam buscar uma aproximação virtual das(os) professoras(es) com as famílias, de modo a estreitar vínculos e fazer sugestões de atividades às crianças e aos pais e responsáveis, com propostas que deveriam considerar que as crianças pequenas aprendem e desenvolvem-se brincando prioritariamente. No entanto, o documento apresentou as orientações de uma maneira generalizada, sem detalhes específicos de como os professores poderiam agir no estabelecimento desses contatos.

Sobre a organização de um documento com detalhes, Carneiro *et al* destaca o trabalho realizado pelo departamento de educação da Universidade Federal do Goiás ao implementar as “Orientações para as atividades educativas não presenciais em caráter emergencial do Departamento de Educação Infantil: construindo caminhos em tempos de Covid-19”. Esse documento, apesar de não se configurar de acordo com a perspectiva educativa ordinária da instituição, enfatiza a emergência da proposta, buscando alternativas diante de um contexto sanitário excepcional, direcionando o trabalho realizado durante o isolamento social com crianças de 1 ano a 5 anos e 11 meses atendidas pelo departamento de educação infantil da universidade.

Carneiro *et al.* (2022) salientam que, mediante o entendimento de ser impossível pensar na educação infantil à distância, foram pensadas propostas chamadas de “atividades educativas não presenciais de caráter emergencial” a partir de um plano de ação intitulado “Me descobrindo e descobrindo minha casa”, no qual as crianças foram incentivadas a explorar suas casas junto a suas famílias. Contudo, mesmo com um projeto bem estruturado e com a participação da família e envolvimento do grupo de professoras(es), foi muito difícil passar por esse período, devido, principalmente, à falta de interação, em um relacionamento restringido por meio de telas.

Na perspectiva de uma trabalho bem elaborado e definido, apontamos o documento intitulado “*Linee guida pedagogiche sul LEAD: collegamenti didattici a distanza – una diversa*

modalità di erogazione dell'asilo nido e della scuola dell'infanzia¹”, emitido em 19 de maio de 2020 na Itália, o qual trazia pontos específicos e estratégias bem delineadas que ajudaram as(os) professoras(es) a organizar estratégias didático-pedagógicas e nortearam-nas no estabelecimento da relação escola-família naquele momento de isolamento social.

Observamos uma diferença na forma como os órgãos públicos desses dois países, Brasil e Itália, posicionaram-se em relação ao ensino remoto. O primeiro apenas direcionou o contato via redes sociais, já o segundo também especificou com detalhes como esse contato deveria ocorrer. Assim, as(os) professoras(es) brasileiras(os) encontraram maiores dificuldades que as(os) professoras(es) italianas(os), as quais foram melhor orientadas(os) diante de um contexto de trabalho totalmente novo e consideravelmente inadequado para o atendimento de crianças da educação infantil.

Ademais, Santos e Correia (2021) explicam que na Itália há a existência de políticas de bem-estar social efetivas, o que colaboraram no enfrentamento da pandemia a partir de medidas mais coordenadas por meio de diálogo entre setores, distanciando-se do cenário brasileiro, o qual se caracteriza por apresentar deficiências dialogais entre os segmentos sociais, como a educação, culminando num agravante na situação de pandemia de Covid-19.

Todo contexto de instabilidades afetou emocionalmente as(os) professoras(es), pois, além da grande demanda decorrente das mudanças educacionais, também se viram frente a dificuldades em conciliar o trabalho da escola com os afazeres de casa e cuidados da família; e ainda o sentimento de tristeza por perdas de entes queridos e/ou familiares, questões que contribuíram para o estresse docente, que não sabiam o que fazer em meio a situação (Campos; Vieira, 2021).

Ademais da instabilidade emocional, Soares (2023) pontua que também havia um cenário complexo e de conflitos quanto à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dado os embates e questionamentos acerca da participação de profissionais da educação e comunidade na constituição do documento, bem como um possível favoritismo em prol de grandes empresas que estavam visando lucro e se realmente teria efetivação de garantia para toda a população em um país tão desigual.

Senra e Silva (2020) esclarecem também que o que inicialmente seria por pouco tempo (referindo-se ao fechamento das escolas e isolamento social em geral) acabou se estendendo por um longo período, especialmente no caso do nosso país, afetando particularmente crianças e famílias com pouca ou quase nenhuma condição financeira.

¹ Orientações pedagógicas sobre os Links educacionais à distância (LEAD): vínculos educacionais a distância – uma forma diferente de fazer creche e pré-escola

Complementando, Campos e Vieira (2021) apontam que o continente americano foi um dos últimos a ser impactado com a pandemia de Covid-19, porém, registrou maior número de casos da doença. Esse cenário causou preocupação e abrangeu regiões com grande número de crianças por família e em situações de carência e pobreza extrema².

A desigualdade de renda também significa que as crianças pobres vivem em ambientes muito diferentes das famílias de classe média: favelas e bairros sem saneamento básico, espaços pequenos para muitos parentes morando juntos, crianças e adolescentes sem uma alimentação adequada ou lugar para estudar e brincar. A falta de condições básicas de vida de muitos estudantes ganha uma nova visibilidade na sociedade, pois exemplos dessas desigualdades aparecem na mídia e são compartilhados pelas redes sociais (Campos; Vieira, 2021, p. 128-129).

Partindo disso, todo cenário de escassez causou um certo terror nas famílias menos favorecidas financeiramente, por mais que havia àquelas que demonstraram querer ajudar os filhos com as tarefas escolares. Os familiares das crianças estavam muito preocupados, com medo de perder o trabalho, de ficarem doentes e não conseguirem resistir ao vírus ou passar a doença para algum ente querido ou conhecido.

No entanto, apesar de todas essas inquietações, apresentavam certa preferência quanto à reabertura das escolas, uma vez que precisavam sair de casa para trabalhar e, em muitos casos, não tinham com quem deixar seus filhos, considerando que muitas crianças estavam começando a participar do contexto escolar justamente naquela fase, diferente de outros momentos de pandemias em que não era comum o acesso à educação infantil. Com isso, Oliveira, Melo e Macedo (2021) explicam que nenhuma pandemia afetou tanto a educação infantil como da Covid-19.

Sommerhalder, Zanotto e Pentini (2023) também evidenciam que as famílias das crianças, assim como as das(os) professoras(es), ficaram em situação de grande estresse. Em pesquisa realizada com 475 famílias brasileiras, foi constatado que elas estavam sentindo-se frustradas por não conseguirem estar à disposição dos filhos em tempo integral devido ao trabalho remoto ou presencial. Diziam estar tristes por não poderem sair para passear, precisando ficar em casa o tempo todo e ainda com a preocupação do cenário de propagação da doença.

Logo, as famílias estavam abaladas emocionalmente com essa situação; e as crianças, ao não frequentarem outros espaços de socialização, como a escola, também tiveram o seu desenvolvimento socioemocional comprometido, tendo em vista pesquisa realizada na

² Em 2021, 10,6 milhões de crianças e adolescentes vivendo com renda domiciliar mensal per capita de até um quarto de salário mínimo no Brasil (IBGE, *apud* Fundação Abrinq, 2023).

Irlanda, onde foi investigado a maneira como as pessoas estavam reagindo ao novo contexto escolar causado pela pandemia de Covid-19 (Egan *et al*, 2021).

Nessa pesquisa, foi demonstrado uma preocupação com a situação emocional da criança pequena diante aos desafios enfrentados pelas famílias e profissionais da educação envolvidos diretamente com o ensino remoto, alternativa encontrada para tentar manter o estabelecimento de contato, no caso, via redes sociais ou instrumentos tecnológicos digitais afins.

Sobre a importância do desenvolvimento socioemocional, Egan *et al* (2021) fazem uma constatação clara acerca da total relevância do convívio e interação social como facilitadores de experiências socioemocionais que contribuem com um processo de construção e fortalecimento da autonomia no contexto da educação infantil.

As crianças aprendem sobre as emoções e como elas podem ser gerenciadas no contexto das interações sociais. Embora esse aprendizado comece em casa, os ambientes de educação e cuidados infantis de alta qualidade também são considerados um local importante para apoiar o desenvolvimento socioemocional das crianças[...] Os educadores da primeira infância podem promover habilidades sociais e emocionais na sala de aula, proporcionando às crianças um ambiente seguro, estimulante e previsível. [...] Embora o desenvolvimento socioemocional seja definido de diferentes formas, em geral, refere-se ao processo pelo qual as crianças desenvolvem a capacidade de iniciar e manter relações de confiança com adultos e pares; compreender e expressar emoções de forma apropriada; e tornar-se independente, explorar e se envolver com o meio ambiente e tomar decisões responsáveis (Egan *et al*, 2021, p. 13).

Nesta esteira, inúmeras pesquisas passaram a ser apresentadas com a constatação da deficiência de um ensino por meio de telas e apoiando o retorno das atividades presenciais na escola, bem como demonstraram a pouca contaminação de crianças por Covid-19 e a baixa relação destas com a transmissão do vírus.

A exemplo, temos o documento *Covid-19 in children and the role of school settings in Covid-19 transmission do Europe Centre for disease prevention and control*³ que buscou estudar sobre a contaminação ou não de crianças nos espaços escolares. A partir de dados estatísticos, verificaram que os riscos das crianças nas escolas eram muito pequenos em comparação aos grandes problemas destas fora da escola, como segue no trecho abaixo:

Várias organizações identificaram vários impactos negativos no bem-estar das crianças, oportunidades de aprendizado e segurança causados pelo fechamento de escolas. Estes variam desde a interrupção do aprendizado e a exacerbação de disparidades e problemas de saúde mental até um risco aumentado de violência

³Covid-19 em crianças e o papel do ambiente escolar na transmissão do Covid-19 do Centro Europeu de Prevenção e Controle de Doenças.

doméstica. Os impactos negativos afetam particularmente crianças de grupos populacionais vulneráveis e marginalizados. Um relatório da Rede Europeia de Provedores da Criança (ENOC) e do Fundo Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) indica que as crianças que vivem em condições precárias e/ou de minorias étnicas têm enfrentado mais dificuldades com o ensino à distância, tanto devido à pobreza digital quanto a dificuldades para os pais poderem auxiliar no processo de aprendizagem. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) destaca que, quando as escolas fecham, crianças e jovens são privados de oportunidades de crescimento e desenvolvimento. Essas desvantagens são desproporcionais para os alunos menos favorecidos, que tendem a ter menos oportunidades educacionais além da escola (ECDC, 2020, p. 4, tradução pelo <https://translate.google.com.br/?hl=pt-BR>).

Os trabalhos de Heavey *et al.* (2020), na Irlanda, e Spaul (2020), na África, observaram que o fechamento das escolas não estava surtindo efeito para a diminuição da pandemia e ainda estava prejudicando o desenvolvimento escolar de direito das crianças, num efeito sem precedências, no que diz respeito ao seu emocional e ao desenvolvimento educacional.

Tais estudos corroboraram com a decisão de retorno das atividades educacionais presenciais, especialmente da educação infantil, que aconteceu num processo gradativo e de respeito às normas de saúde e bem estar individual e coletivo, assim como nos outros setores da sociedade civil.

Alves *et al.* (2022) destaca o quão importante foi, para o desenvolvimento educacional das crianças pequenas e para o desenvolvimento do país, a decisão da Itália em retomar as atividades presenciais da educação infantil já no segundo semestre do ano de 2020, com medidas de proteção no caso de pessoas com sintomas e/ou contaminadas pela Covid-19.

A reabertura das escolas e o reinício das atividades presenciais foi uma medida importante para a educação, mas também para a economia e para a sociedade. Nesse contexto, a decisão do governo italiano de considerar creches e pré-escolas como serviços essenciais, o que garante a manutenção de seu funcionamento independentemente do cenário de avanço da covid 19 no país, foi um importante passo para o reconhecimento do papel da escola para as crianças e, consequentemente, para as famílias (Alves *et al.*, 2022, p. 12).

No Brasil, essa decisão ocorreu mais tardiamente, em 21 de julho de 2021. Houve a divulgação do Guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas de educação básica a partir da declaração do ministro da educação.

O Ministério da Educação recomendou que estados e municípios retornem às aulas presenciais. Em pronunciamento em rede nacional de rádio e televisão, o ministro da educação, Milton Ribeiro, conclamou alunos e professores a retomarem as atividades. “O Brasil não pode continuar com as escolas fechadas, gerando impacto negativo nesta e nas futuras gerações. Não devemos privar nossos filhos do aprendizado

necessário para a formação acadêmica e profissional deles”, ressaltou. Segundo o ministro, estudos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apontam que o fechamento das escolas traz consequências devastadoras, como a perda de aprendizagem, do progresso do conhecimento, da qualificação para o trabalho e o aumento do abandono escolar, além de implicações emocionais. “Vários países retornaram às aulas presenciais ainda em 2020, quando sequer havia previsão de vacinação. O uso de álcool em gel, a utilização de máscaras e o distanciamento social são medidas que o mundo está utilizando com sucesso”, afirmou. Ele citou uma série de países, como Chile, Portugal, França, Espanha, Áustria e Rússia, que já estariam com seus alunos em sala de aula (Ministério da Educação, 2021).

A declaração evidencia que vários países já tinham retomado as atividades presenciais escolares e reforça a importância da escola na vida das crianças, assim como as consequências negativas, educacional e socialmente, quando estão fechadas. Desse modo, houve um grande esforço em compreender a importância da educação em um momento tão delicado ao qual fomos submetidos, considerando uma pandemia mundial instaurada, onde todos e todas estavam se esforçando para entender o que estava acontecendo, lutando por suas próprias vidas e de seus familiares e entes queridos.

O desenvolvimento de várias pesquisas colaborou para o entendimento do retorno das atividades escolares presenciais, compreendendo que os impactos educacionais seriam menores com as crianças na escola. Isso exprime que existem pessoas empenhadas em pensar e estudar o segmento educacional a fim de proporcionar melhores condições de ensino, uma vez que a educação, como disse Freire (1997), representa a esperança que precisa apoiar-se na prática e não na pura espera. É preciso que algo seja feito, que atitudes sejam tomadas, que os primeiros passos sejam dados.

Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (1997) fala da experiência na escola através do contato com as famílias, envolvendo a comunidade, levando a reflexão, promovendo o espaço da escuta, do reconhecimento, da valorização e da significação. Esse pensamento direciona esta pesquisa de analisar a relação escola-família estabelecida no contexto da educação infantil nesse período tão turbulento e desafiador da pandemia de Covid-19, pois, é importante que estejamos atentos ao que as(os) professoras(es) têm a dizer, visto que estas(es), segundo Freire (2018), podem fazer a diferença na vida das crianças(as) que lhe são confiadas(os) como agentes de um processo de libertação e, conseqüentemente, de transformação, movimento que pode alcançar as famílias e a comunidade.

Desse modo, no próximo capítulo abordamos sobre a importância da relação escola-família, tendo em vista o estabelecimento dessa relação antes e durante a pandemia no período de isolamento social e ensino remoto.

3 A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Este capítulo vem discutindo acerca da importância da relação escola-família para a educação infantil, com base em referenciais teóricos como Dewey (1979a, 1979b) e Freire (1967, 1983, 1997, 2015 e 2018) que trazem conceitos específicos e fundamentais sobre escola e família, assim como outros estudos que abrangem esse assunto. Em seguida, trouxemos a situação dessa relação antes da pandemia de Covid-19, considerando documentos oficiais brasileiros e referenciais que embasam este tema de tamanha relevância no contexto educacional. E, por fim, abordamos a relação escola-família em tempos de pandemia, quando o ensino remoto foi determinado, com intuito de manter em funcionamento o trabalho e relacionamento educacional por meio de telas.

3.1 A importância da relação escola-família na educação infantil

A relação escola-família é um dos elementos essenciais no contexto educacional, pois trata-se das duas primeiras instituições responsáveis por importantes experiências vividas pelas crianças, levando-as ao estabelecimento de construções de valores que as acompanharão ao longo de seu desenvolvimento humano.

Giddens (2008) afirma que a família é um grupo de pessoas que se responsabiliza por cuidar das crianças através de laços de parentesco. Portanto, família representa a união de pessoas que tem a corresponsabilidade em propiciar uma convivência à criança baseada no respeito e afeto porque são experiências base do seu processo de construção de conhecimentos.

Dessen e Polonia (2007) definem a família como uma instituição presente em todas as sociedades, sendo um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, atuando como mediadora principal dos padrões, modelos e influências culturais.

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas (Dessen; Polonia, 2007, p. 22).

Assim, a família é considerada a instituição social básica a partir da qual todas as outras se desenvolvem. É o meio natural para o crescimento e bem-estar de todos(as) os(as)

seus(uas) representantes a partir de experiências que sejam saudáveis e considerem o respeito a si e ao outro.

Nesse viés, Dewey (1979b) fala acerca da importância das experiências quando pensa a criança como capaz e possuidora de conhecimentos que precisam ser considerados, já que antes ela era vista como uma tábula rasa. Além disso, enfatiza que no processo educacional é preciso que a criança esteja em um ambiente onde o adulto ou educadora(or) tenha um conhecimento com vistas a oportunizar uma aprendizagem que leve em consideração os conhecimentos prévios e o que se deseja alcançar.

O conceito de experiência consiste num *continuum* experiencial, em um princípio de continuidade da experiência, no sentido de que o indivíduo vai vivendo experiências e, conforme as repete, aprende e amplia a qualidade destas. Pelas experiências, a criança se desenvolve “não apenas física, mas intelectual e moralmente” (Dewey, 1979b, p. 27).

Dessa forma, tudo que acontece na vida da criança tem impacto em seu desenvolvimento. Por isso, é essencial que o professor, mediador responsável pelas experiências, proporcione momentos significativos para que haja a construção de conhecimentos válidos e proveitosos, os quais possam impactar positivamente a vida futura.

Esse conceito de experiência em Dewey (1979b) se complementa ao conceito de aprendizagem permanente, entendida em uma perspectiva política e cultural que valoriza a pessoa em suas realizações de caráter formal, não formal e informal, que percorrem os vários estágios da vida (Di Rienzo, 2023).

Contexto formal: aprendizagem que ocorre no sistema de educação e treinamento e nas universidades e instituições de ensino superior artístico, musical e de formação cultural, e que termina com a concessão de um título de estudo ou qualificação profissional ou diploma, obtido também na aprendizagem, ou de uma certificação reconhecida, em conformidade com a legislação em vigor sobre regulamentos escolares e universitários;

Contexto não formal: aprendizado caracterizado pela escolha intencional de uma pessoa, que ocorre fora dos sistemas indicados acima, em qualquer órgão com fins educacionais e de treinamento, incluindo trabalho voluntário, serviço civil nacional e serviço social privado e em empresas;

Contexto informal: aprendizagem que, mesmo sem uma escolha intencional, ocorre no desempenho, por cada indivíduo, de atividades em situações da vida cotidiana e nas interações que ocorrem nelas, no contexto do trabalho, da família e do lazer (Di Rienzo, 2023, p. 16, grifo nosso).

Em outras palavras, o contexto formal é aquele que acontece em ambientes institucionalizados, com projetos educativos intencionais e validados por diplomas ou certificados; o contexto não formal é a aprendizagem que se desenvolve mediante escolhas da pessoa, que se dispõe a realizar ou participar de algum serviço de treinamento ou até social; e

o contexto informal se caracteriza por todas as experiências diárias da vida de um indivíduo por meio das interações com o ambiente e as pessoas ao redor.

Nessa linha da aprendizagem permanente, Freire (2015) destaca que o ser humano(a) é inacabado e inconcluso, tornando-se “gente” por intermédio da própria experiência humana e das relações que estabelece, na construção do Ser mais, que busca e investiga.

A aprendizagem permanente consiste de experiências e conhecimentos que são construídos através das vivências que ocorrem durante toda a vida de um indivíduo, as quais devem estar permeadas de um pensamento crítico e reflexivo que conduza a um posicionamento criativo, humano e libertador.

Nesse caminho, a escola surge como um ambiente formal de aprendizagem pelo qual as crianças têm acesso aos conceitos científicos, filosóficos, artísticos e culturais presentes na sociedade, de forma a poder contribuir com a construção e significação do que foi aprendido fora do contexto escolar. A escola é uma instituição onde “se priorizam as atividades educacionais formais, sendo identificada como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem e o currículo, no seu sentido mais amplo, deve envolver todas as experiências realizadas nesse contexto” (Dessen; Polonia, 2007, p. 26-27).

Essas experiências devem proporcionar um espaço de acolhimento, de escuta, de oportunidade de construção e evolução de aprendizagens significativas que irão conduzir ao pleno desenvolvimento da cidadania, com vistas a uma educação libertadora que leve à reflexão crítica e inquietante do que está sendo aprendido numa perspectiva de transformação social (Freire, 2018).

À vista disso, Dewey (1979a) ainda destaca que a educação é para a vida social aquilo que a nutrição é para vida fisiológica, salientando a relevância do estabelecimento da comunicação nesse processo, uma vez que as relações comunicativas são essenciais no processo educativo das aprendizagens das crianças e ocupa um espaço fundamental no diálogo entre escola e família.

A relação escola-família se apresenta como elemento importante na formação social do indivíduo e facilitador da aprendizagem, sendo uma parceria que representa um diferencial no cotidiano da ação escolar e, conseqüentemente, da vida humana. O estabelecimento ativo dessa relação possibilita a formação de um cidadão que tenha conhecimento de seus direitos e deveres, levando-o a participar e contribuir com a vida em sociedade, de maneira respeitosa, livre, mas sem libertinagem, com responsabilidade social e respeito consigo e com o outro (Dewey, 1979b).

Segundo Fernandes (2014, p. 14), “família e escola são pontos de apoio e

sustentação ao ser humano, são marcos de referências existenciais. Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do indivíduo”. Dessa maneira, a relação escola-família está intrínseca no processo de ensino e aprendizagem estabelecido com as crianças, devendo estar marcada por um envolvimento respeitoso que considere especificidades e individualidades, que podem ser entendidas por meio da criação de estratégias pontuais.

Sob esse olhar, Ortiz e Carvalho (2012) apresenta a seguir passos que podem ser levados em consideração, a fim de garantir um bom acolhimento da criança e da família na instituição escolar e, por conseguinte, uma relação de confiança e segurança:

- Atendimento individualizado aos pais para conhecimento da criança e de sua história assim como esclarecimento de dúvidas e trocas de expectativas;
- Reuniões coletivas de pais com apresentação de fotos ou vídeos sobre a proposta educacional da creche;
- Distribuição de textos ou pequenos pôsteres que destacam aspectos fundamentais deste momento; [...]
- Permitir a presença de um familiar durante a adaptação, no início na própria sala e depois na sala de espera da creche;
- Permitir que o familiar participe das primeiras refeições na creche; [...]
- Rodas de conversa com as famílias;
- Cantos com fotografias das famílias e objetos conhecidos das crianças, etc (Ortiz e Carvalho, 2012, p. 55).

Nessa perspectiva, as pesquisadoras italianas Antonietti, Guerra e Luciano (2021) explicam que:

Se a participação das famílias nos serviços facilita a adaptação, as realizações e a aprendizagem das crianças (Harris, Goodall, 2006; Powell et al., 2010; Weiss et al., 2008), ela encontra significado dentro de uma ampla sinergia entre serviços para crianças, famílias, bairros e todos os atores da sociedade civil que possam oferecer respostas mais alinhadas com as necessidades e potencialidades das crianças e de todas as famílias, incluindo aquelas em situações socialmente desfavorecidas (OCDE, 2012). É útil considerar, a este respeito, que a investigação científica, ao longo do tempo, demonstrou todo o valor da participação dos pais nos serviços e escolas infantis e favoreceu a sua transição de um meio instrumental para o sucesso acadêmico das crianças (Antonietti, Guerra e Luciano, 2021, p. 154).

De outro modo, uma relação escola-família bem estabelecida tem o poder de ajudar a transformar vidas, na medida em que as necessidades são atendidas e as potencialidades vão sendo favorecidas, o que transcende os muros da escola e atinge positivamente a comunidade escolar.

Rinaldi (2006) discorre com propriedade sobre a importante relação da escola com a família e a comunidade, tendo em vista o trabalho que é desenvolvido nas escolas de educação

infantil da cidade de Reggio Emilia, na Itália, cujas origens estão ancoradas na luta da população local, especialmente mulheres, ao término da segunda guerra mundial.

Reggio é também uma história de mulheres, produto da participação ativa das mulheres na luta para melhorar não apenas seus direitos, mas também os direitos das crianças; é a história da determinação, de impedir o ressurgimento do fascismo e o desejo de quebrar o monopólio da Igreja Católica na educação de crianças pequenas. [...] queriam reconhecer o direito de cada criança de ser protagonista e manter a curiosidade espontânea de cada criança em alto nível; e criar um ambiente amável, onde crianças, famílias e professores se sintam à vontade – para dar um significado civil humano e digno à existência (Rinaldi, 2006, p. 7, tradução nossa).

Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 4-5) ainda declaram que o trabalho desenvolvido pelas escolas de Reggio Emilia pode ser descrito da seguinte maneira: “ele é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado”. As escolas de Reggio Emilia, oriundas de estudos teóricos conciliados à prática, são referências para a educação infantil, possuindo experiências educacionais positivas que levam a um processo de aprendizado com sentido, bem como defendem os direitos das crianças e de toda uma comunidade.

Para entender a filosofia educativa dessas escolas, é necessário destacar que o educador Loris Malaguzzi teve um grande papel, pois sua trajetória de vida pessoal, no contexto familiar e de comunidade, contribuiu para essa construção. Segundo Houyelos (2020), Malaguzzi cresceu em uma casa, onde tinha uma praça com muito movimento de eventos que aconteciam naquele lugar, que o levaram a se relacionar com muitas pessoas e ter experiências saudáveis decorrentes de manifestações artísticas e culturais diversas, tornando-se um jovem comunicativo, com envolvimento social e político, e, posteriormente, em 1940, dedicou-se a sua formação docente.

Partindo disso, Malaguzzi se uniu ao movimento de comunidade e resistência à segunda guerra mundial, recém terminada, cujas pessoas envolvidas sonhavam e acreditavam em uma sociedade proporcionadora de uma educação de qualidade que levasse a uma formação pessoal e intelectual, com respeito mútuo, liberdade e igualdade mediante a construção de uma escola erguida dos tijolos dos escombros do pós-guerra.

Em Reggio Emilia, como em outros lugares, as instituições de Educação Infantil eram praticamente inexistentes [...]. As mulheres e suas organizações leigas organizaram-se, então, para construir os primeiros asilos. Nesse sentido, a história dos habitantes de Cella, fração do município de Reggio Emilia, é emblemática. Apenas cinco dias depois da guerra, em 1º de maio de 1945, com dinheiro do Comitê de Libertação, a venda de uma carroça armada e alguns cavalos que os alemães haviam abandonado na retirada, começou a construção desta escola recuperando tijolos e materiais de casas e edifícios bombardeados durante a guerra. [...] Ficou claro que o sonho só poderia

ser realizado com o trabalho da população: aos sábados e domingos reunia-se o maior número de pessoas e a casa crescia após a comoção, o orgulho e a celebração de um país inteiro. Havia homens, mulheres, velhos: cada um fazia o que sabia e podia. Os camponeses recolheram o cascalho e a areia do rio Enza com as suas carroças, e as mulheres e os idosos recuperaram os tijolos das casas destruídas e bombardeadas, e depois limpavam-nos um a um, retirando o cimento velho. [...] Mulheres, homens, crianças, todos de origem camponesa e operária e todas as pessoas muito especiais e sobreviventes de milhares de atrocidades da guerra, trabalharam arduamente. Em oito meses de escola e nossa amizade criou raízes (Hoyeulos, 2020, p. 25).

A escola ficou pronta em cerca de oito meses, mas ficou em funcionamento durante anos, apenas com parceria da comunidade. Somente na década de 1970 é que foi incorporada ao município, passando a fazer parte de um contexto de cidade envolvida no processo e a receber investimentos financeiros públicos e privados que fazem toda diferença no trabalho que hoje é realizado, mudando a vida de muitas crianças, famílias e comunidade em geral.

No sentido do ensino pensado de maneira a proporcionar melhor qualidade de educação pública, considerando a relevância da relação escola-família, Rinaldi (2006) destaca:

Os serviços para a primeira infância de Reggio Emilia insistem na importância de ver os serviços públicos como uma responsabilidade coletiva e nos oferecem uma compreensão da escola como, antes de mais nada, um espaço público e um local de prática ética e política – um local de encontro, interação e conexões entre os cidadãos em uma comunidade, um local onde os relacionamentos combinam um profundo respeito mútuo e diferença com um profundo senso de responsabilidade pelo outro, um local de profunda interdependência. Em seu trabalho, os professores de Reggio lutaram para realizar o potencial emancipatório da democracia, dando a cada criança a possibilidade de funcionar como um cidadão ativo e ter a possibilidade de uma boa vida em uma comunidade democrática. Desta forma, a política radical está completamente enredada na política democrática. A participação das crianças, dos pais, dos professores e da comunidade em geral é um valor central e integrante da experiência educacional: a participação não é entendida como um meio de governar mais eficazmente por meio de "educar os pais" para adotar uma certa perspectiva oficial, mas como participação ativa, direta e explícita (Rinaldi, 2006, p. 08).

As escolas de educação infantil em Reggio Emilia nasceram e cresceram permeadas por um forte ideal democrático de liberdade e igualdade através da garantia de direitos não só das crianças, mas das famílias e comunidade que participam de todo o processo educacional.

Assim, Edwards, Gandini e Forman (1999) enfatizam que o sistema municipal de educação para a primeira infância das escolas de educação infantil de Reggio Emilia se tornou reconhecido e aclamado como um dos melhores sistemas de educação no mundo, onde as crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a se expressarem por meio de suas diferentes “linguagens”.

Salientam também que, uma vez que o sistema surgiu a partir de um movimento de colaboração entre os pais, houve, desde o início, um reconhecimento explícito da parceria entre

famílias, educadoras(es) e crianças, sendo a educação vista como uma atividade comunitária e de participação na cultura a partir de uma experiência conjunta entre crianças e adultos que, juntos, abrem tópicos à especulação e à discussão.

Como vimos até aqui, a relação escola-família é uma parceria de sucesso que já existe, como na realidade das escolas de Reggio Emilia. No entanto, no Brasil, conforme discorre Resende e Silva (2016), a relação escola-família ainda se caracteriza por tensões, embora tenha incentivo desta em leis e documentos oficiais que dizem respeito à educação infantil, como abordado a seguir.

3.2 Relação escola-família antes da pandemia de Covid-19 no Brasil

No que diz respeito à relação escola-família, no contexto brasileiro, documentos oficiais tratam sobre a importância dessa parceria, rumo à educação de qualidade e equidade. Esses documentos contêm normas e leis a serem seguidas, destacando como dever da família e do Estado o desenvolvimento pleno do ser humano.

A Constituição Federal de 1988 traz em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos, devendo ser assegurada pelo Estado e pela família, bem como promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), surgido de um movimento que buscava o reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos que precisavam ser protegidos por lei, como apregoado no seu art. 4º:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

E, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDBEN) estabeleceu em seu artigo 2º que a educação, dever da família e do Estado, é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além das leis, foram organizados documentos para nortear e conduzir o trabalho realizado nas escolas de educação infantil, como, principalmente, os Referenciais Curriculares

Nacionais para a educação infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Eles apresentam objetivos e fundamentos que nos ajudam a entender o que se espera do trabalho realizado com crianças pequenas deste importante segmento educacional.

Os RCNEI, de 1998, foram organizados em três volumes e elaborados para serem referência no trabalho realizado com crianças das instituições de educação infantil no Brasil. Foi o primeiro documento em âmbito nacional a considerar as especificidades da educação infantil, representando um grande avanço, visto que buscou considerar a superação da questão referente unicamente ao caráter assistencialista da educação infantil brasileira, especialmente no que diz respeito ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos das classes populares, de forma a integralizar o cuidar e o educar (Brasil, vol. 1, 1998).

Nesse contexto, Andrade (2015) esclarece que os RCNEI foram instituídos como uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, porém, foram inseridos como proposta única para as instituições de educação infantil, o que levou o MEC a condicionar as secretarias municipais de educação, através da vinculação do financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em efetivar os RCNEI para a educação infantil nos municípios, tornando o material acessível aos profissionais da educação e como norteador do trabalho pedagógico por muito tempo.

Apesar da grande adesão dos RCNEI, havia a necessidade de um documento de caráter mandatório, surgindo, então, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Foram elaboradas mediante parceria do MEC com universidades públicas e privadas de diferentes regiões do Brasil, na busca de contribuir com diretrizes educacionais para a educação infantil, com a finalidade de conduzir o trabalho realizado em todo território nacional.

Segundo as DCNEI (2010), a educação infantil consiste como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2010, p. 12).

Nesse viés, a educação infantil está voltada ao atendimento de crianças que devem ser vistas como sujeitos históricos e de direitos, sendo que, através das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, podem construir uma identidade pessoal e coletiva, com base

na brincadeira, imaginação e fantasia, aprendendo, observando, experimentando, narrando, questionando e construindo sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010).

As DCNEI (2010) também estabelecem normas de ingresso da criança à educação infantil, de modo linear ao definido pela LDB (1996), a saber: obrigatoriedade para crianças a partir de 4 anos de idade, sendo a matrícula facultativa no caso das crianças menores, além de especificar princípios que devem nortear as propostas pedagógicas das escolas de educação infantil, tratando-se de uma tríade que diz respeito ao pleno desenvolvimento humano.

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16, grifo nosso).

Dessa forma, observa-se uma certa ligação entre as leis e documentos que embasam a educação, posto que apresentam e determinam pontos específicos e importantes, que devem ser garantidos no estabelecimento e cumprimento da educação infantil às crianças pequenas.

A BNCC, homologada em 2017, surge como um documento normativo, de caráter mandatório, definindo um conjunto de aprendizagens essenciais que as crianças devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Para isso, fixa competências, habilidades e objetivos de aprendizagens que devem ser garantidos a todas as crianças, de forma que se respeite as individualidades de comunidade ou região, como no caso dos povos indígenas ou quilombolas, mas considerando conteúdos mínimos básicos, pensando no pleno desenvolvimento físico e social das crianças:

[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Assim sendo, cada estado e/ou município tem a responsabilidade de delineamento de seus currículos, devendo ser elaborados a partir da BNCC, adequando-se mediante suas condições e necessidades para garantir o atendimento de questões mais particulares e regionais.

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (Brasil, 2018, p. 16).

Apesar das adequações curriculares regionais, a BNCC é bem específica ao apresentar, no caso da educação infantil, os eixos estruturantes, os seis direitos de aprendizagem e os cinco campos de experiências que devem ser garantidos às crianças, independente da condição social a qual ela pertença, como podemos ver no quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Pontos importantes da BNCC (educação infantil)

Eixos estruturantes	Direitos de aprendizagem	Campos de experiências
Interações e Brincadeira	Conviver Brincar Participar Explorar Expressar Conhecer-se	O eu, o outro e o nós Corpo, gestos e movimentos Traços, sons cores e formas Escuta, fala, pensamento e imaginação Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nesse percurso, as DCNEI e a BNCC são os documentos mais atuais de extrema importância hoje no Brasil, norteadores do trabalho da docência na educação infantil, considerando a criança inteira em suas potencialidades, a partir de oportunidades de aprendizado, convivências e experiências que sejam significativas, especialmente no que diz respeito às interações com as famílias, como está claramente destacado no trecho abaixo:

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (Brasil, 2018, p. 36-37).

Partindo dessa constatação da BNCC, a relação escola-família é um grande alvo de estudos acadêmicos, uma vez que o estabelecimento do diálogo entre essas instituições sociais, como afirma Filho (2000), é um fator essencial para assegurar o desenvolvimento de uma melhor educação para as crianças envolvidas no processo ensino-aprendizagem.

Contudo, Souza e Perez (2019) apresentam o resultado de uma pesquisa realizada em duas escolas de educação infantil que atendem crianças de 0 a 5 anos em uma cidade do interior de São Paulo, na qual investigam as percepções de oito professoras da educação infantil acerca da relação escola-família. Constataram a fragilidade dessa importante relação, mas verificaram que as concepções das professoras têm se transformado devido a busca de formação continuada por parte de algumas profissionais, o que tem colaborado no processo de estabelecimento das relações.

As fragilidades que se apresentam têm cunho, principalmente, pela concepção de assistencialismo na educação infantil e de culpabilização das famílias quanto ao desenvolvimento e comportamento das crianças. Não há o pensamento do estabelecimento do diálogo com as famílias em como superar os desafios existentes na educação da crianças, caracterizando, portanto, numa visão que não entende familiares como parceiros, o que seria essencial na tarefa de promover o desenvolvimento integral infantil.

Nesse sentido, Moreno (2018) e Zago (1994) alertam ser preciso que as(os) profissionais da educação assumam o compromisso de ajudar as famílias no estabelecimento de uma relação que privilegie o desenvolvimento da criança, dado que essas(es) profissionais, através de seus conhecimentos e saberes, tendem a compreender melhor a relevância dessa importante relação, a qual deve ser construída com base no respeito ao conhecimento e contribuição das famílias.

Em outras palavras, a relevância da relação escola-família tende a ser melhor entendida pelas(os) professoras(es) em consequência de terem passado por um processo formativo que as levaram a conhecer e estudar sobre o assunto. Porém, em virtude de uma formação inicial deficitária, muitas(os) profissionais desconhecem aspectos importantes dessa relação, afetando negativamente o desenvolvimento dessa prática na rotina diária escolar.

Souza e Perez (2019) alertam para o fato de grande parte das(os) profissionais da educação não terem passado por uma formação inicial que as(os) ajudem na tarefa de mediadoras(es) do processo educacional junto aos familiares, o que é agravado pelo atual posicionamento das famílias, as quais buscam o melhor para seus filhos e transferem para a escola a responsabilidade sobre tudo o que acontece com as crianças, tornando-se um potencial causador de problemas e tensões entre os agentes da escola e os representantes da família.

Lima e Chapadeiro (2015) corroboram com a discussão destacando que a relação escola-família no contexto brasileiro se encontra numa superficialidade que provoca culpabilização de ambas as partes, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, Braga e Mello (2010) falam sobre a experiência com as Comunidades de Aprendizagem, desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades, da Universidade de Barcelona, com o objetivo de buscar transformações na e pela escola. Desde 2003, vem sendo difundida e desenvolvida no Brasil pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da UFSCar- São Carlos, Brasil.

Segundo Braga e Mello (2010), a escola deve ser espaço de ação e comunicação efetiva que devem ser estabelecidas entre os agentes educacionais, onde, por meio de encontros sistemáticos que envolvem toda comunidade educativa, todos(as) possam ter a oportunidade de posicionar-se, ocasionando uma manifestação de interesse e importância que ajuda na construção de ideias e significações para o aprimoramento das intervenções das pessoas no mundo, além de ampliar as amizades e a partilha de opiniões, ideias, preocupações, desejos e necessidades.

Esse movimento irá resultar em um maior envolvimento de todos(as) em razão destes(as) se sentirem ouvidos(as) e atendidos(as), acarretando em relações mais benéficas entre professoras(es) e alunos(as), assim como melhores condições de educação que atendam as especificidades inerentes a uma definida comunidade. Braga e Mello (2010) fazem ainda o seguinte alerta:

São inúmeras as explicações que ouvimos frequentemente para justificar a ausência de aprendizagem decorrente do ensino segregador que as escolas historicamente realizam, ora pautadas em aspectos internos aos sujeitos, ora nas questões externas, relativas ao ambiente (frequentemente às famílias dos estudantes). Quando dizemos que um aluno não aprende porque lhe falta motivação, porque é menos inteligente, porque tem menos capacidade, porque não tem apoio familiar, porque seu ambiente não é propício, apenas reforçamos um tipo de ação estratégica que culpa quem, na verdade, está sendo vitimado pelo sistema social, político, escolar, etc. Porém, se nos posicionamos frente às dificuldades de maneira dialógica, com o intuito de superá-las, podemos chegar a ações mais transformadoras (Braga; Mello, 2014, p. 166).

Dessa forma, reconhece-se o problema enfrentado no Brasil no que concerne às dificuldades da relação escola-família nas escolas brasileiras, desde a educação infantil até os demais segmentos da educação básica, entretanto, Freire (2018) especifica que a escola tem um importante papel de assumir um compromisso educacional de agentes educacionais que ajudem

no reconhecimento da condição de oprimidos, a fim de que mais pessoas possam enxergar a realidade e caminhar rumo a um processo de libertação que transforme as vidas de todos e todas, pois “uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam a nossa “gentetude” (Freire, 1997, p. 33).

Relações essas que criam uma sistematização do conhecimento e respeito que valoriza o que já foi aprendido e a construção de novos conhecimentos, como detalha Freire (1983) quase poeticamente:

Na verdade, porém, bastaria que reconhecêssemos o homem como um ser de permanentes relações com o mundo, que ele transforma através de seu trabalho, para que o percebêssemos como um ser que conhece, ainda que este conhecimento se dê em níveis diferentes [...] Ninguém sabe tudo [...] Pois sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais (Freire, 1983, p. 30).

Freire (2018) defende uma relação baseada no respeito dialógico, o qual compreende a valorização e oportunidade de todos os sujeitos, considerando o conhecimento, compromisso e amor que devem estar imbricados de humildade, mediante um trabalho permeado por um movimento de ação e reflexão que conduzirá a processos transformadores.

Portanto, como dizem Braga e Mello (2010, p. 174), é preciso que haja uma “mudança cultural na direção de relações sociais mais dialógicas e aprendizagens mais efetivas entre todos/as”. Dessa maneira, a relação escola-família pode ser um encontro de opiniões, ajuda e conhecimento que ajudará a todos e todas em construções mais significativas.

3.3 Relação escola-família em tempos de pandemia no Brasil

Partindo de uma relação que já vinha sofrendo com inúmeros problemas, já que escola e família têm dificuldades em estabelecer um diálogo que favoreça a criança e uma melhor aprendizagem, é que chegou a pandemia de Covid-19 no Brasil, levando ao fechamento imediato das escolas, as quais permaneceram com ensino remoto por mais de um ano.

Esse ensino remoto aconteceu via tecnologias que, segundo Balbinot, Toffol e Tamburlini (2016), devem ser evitadas às crianças de até 18 meses e com uso restrito de até uma hora por dia às crianças acima dessa idade até os 5 anos. Todavia, além de ter sido o recurso encontrado para manter, na medida do possível, as atividades educativas, foi também amplamente utilizado para acalmar as crianças no período de isolamento social.

Com a continuidade das atividades educativas através das TDICs, da educação infantil até o ensino médio, técnico e superior, o whatsapp foi um dos principais instrumentos utilizados para estabelecer a comunicação entre a escola e a família, como aponta Souza (2020) em pesquisa realizada no contexto de escolas públicas de Fortaleza.

Araújo, Moares e Soares (2021) complementam com um destaque ao trabalho das(os) professoras(es) naquele momento de crise:

[...] com a instituição do trabalho em casa (*home office*), ampliam-se as exigências profissionais em dupla direção: 1. envolvem redesenho completo das atividades profissionais com demandas de trabalho mediadas por tecnologias de informação e comunicação, que, por sua vez, requerem modos e lógicas de trabalhar que são bem diferentes da atividade presencial em sala de aula; e 2. superpõem tarefas do trabalho profissional e doméstico num mesmo espaço – a casa. Desse modo, esse modelo modificou inesperadamente a estrutura do trabalho habitual, exigindo adequação dos planos de aula e de recursos didáticos, e, principalmente, demandou a aquisição imediata de novas competências técnicas para operar ferramentas de educação a distância e domínio de novas linguagens, mais apropriadas aos dispositivos eletrônicos [...] a mudança foi abrupta e toda a responsabilidade de sua operacionalização foi atribuída aos(as) docentes. A falta de treinamento, a constante tensão devido ao novo, a cobrança advinda da escola e a incompreensão da nova forma de trabalho por parte da família, entre outras questões, podem ser fatores estressantes que geram ou potencializam desgastes físicos e psíquicos (Araújo; Moraes; Soares, 2021, p. 50).

Nessa direção, Vieira e Falciano (2020) também destacaram toda a nova demanda de trabalho, aliada aos afazeres com a casa e responsabilidades com os filhos, como possíveis causadores de grande estresse entre as(os) professoras(es), mediante a dificuldade em lidar com tudo que estavam enfrentando, gerando o cansaço exaustivo, o qual foi apontado no documento da Sociedade Italiana de Pesquisa Educacional de 2020.

Diante dessa avalanche de acontecimentos mundiais envolvendo a educação, a(o) professora(or) passou a sentir-se ainda mais desvalorizada(o), pois, como explica Asbury e Kim (2020), em pesquisa realizada na Inglaterra, além do aumento da demanda de trabalho, as(os) professoras(es), com medo de toda situação de transmissão do vírus, tinham receio de retornar ao trabalho presencial, defendido por alguns como serviço essencial, uma vez que o número de crianças infectadas era pequeno.

Contudo, muitas famílias precisavam sair para trabalhar em estabelecimentos que não podiam fechar totalmente como mercados e farmácias e não tinham onde deixar os(as) filhos(as), o que fazia com que a escola fosse de fato essencial para o atendimento dos(as) filhos(as). Sendo assim, a recusa das(os) professoras(es) pelo retorno presencial, tornou-se uma grande insatisfação entre a população.

Em outros termos, o ensino remoto agravou ainda mais as condições de trabalho das(os) professoras(es) que, inseridas(os) numa certa invisibilidade social, tiveram a carga de trabalho aumentada e estavam sendo desvalorizadas devido ao receio do retorno às aulas presenciais. Entretanto, como destacam Antonietti, Guerra e Luciano (2021), permaneceram fiéis ao trabalho a elas(es) confiadas, colaborando com as crianças e também com as famílias, especialmente àquelas que vivem em contextos vulneráveis e estavam enfrentando maiores dificuldades com o período de crise, dado ao agravante de desigualdades sociais que desestabilizaram muitas pessoas.

A disseminação da doença afeta, de forma mais acentuada, a população residente em periferias e as mais vulneráveis, que possuem precárias condições de habitação e higiene, comprometimento de renda básica e outros aspectos de direitos humanos fragilizados ou negados (Sommerhalder; Pott; La Rocca, 2022, p.3).

Oliveira, Peres e Azevedo (2021) ressaltam também a situação dessas famílias que não tinham disponibilidade para realizar o acompanhamento necessário das atividades escolares por falta de tempo em razão do trabalho e outras tarefas ou por falta de conhecimento. Destacam que a participação da família na vida escolar da criança, que já era insuficiente, sofreu uma piora considerável durante o momento de ensino remoto e finalizam com um posicionamento crítico que leva a uma reflexão de que o interesse por orientação e disponibilidade para auxiliar as crianças nas tarefas remotas se apresentou como privilégio para poucos.

Tal realidade também foi observada na Rússia e, de acordo com a pesquisa de Malganova, Dokhilkova e Saralinova (2021), muitas famílias não tinham disponibilidade e nem ao menos acesso à tecnologia, ou não o suficiente para se conectarem por meio de vídeos ou aulas síncronas ao vivo, sendo os menos favorecidos financeiramente os mais afetados em virtude da desigualdade social.

Em concordância com o exposto, McGoron *et al.* (2021), em pesquisa realizada nos EUA, ressaltaram que as famílias com maior estrutura financeira tiveram melhores condições emocionais e materiais para ajudar os(as) filhos(as) nas tarefas na situação pandemia.

Sob esse ponto de vista, destacamos que a pandemia de covid-19 evidenciou a desigualdade social tanto no Brasil como em outros países. Uma realidade que afetou fortemente as famílias com menores recursos materiais e ampliou os desafios enfrentados pelas pessoas que lutam diariamente por melhores condições de vida.

No meio desse contexto de fragilidades, os(as) pesquisadores(as) italianos(as) Crescenza *et al.* (2021) salientam que a pandemia de Covid-19 evidenciou a ampliação da

necessidade de um trabalho cooperativo e democrático entre escolas e famílias, pois a continuidade do processo educativo só foi possível, mesmo que minimamente, mediante o estabelecimento dessa relação.

Crescenza *et al.* (2021) ressaltam ainda que o ensino remoto foi algo pensado temporariamente para tentar passar por uma situação de crise, não podendo jamais substituir o ensino presencial, o qual, principalmente no caso da educação infantil, é o coração de um relacionamento educacional, uma vez que o contexto da educação não é apenas um espaço físico, mas também um lugar simbólico, que desperta uma experiência repleta de signos e símbolos que dão sentido à experiência cotidiana, como no uso das paredes nas escolas que tornam-se lugar de memória partilhada sempre que são pendurados cartazes, trabalhos coletivos e/ou fotos, o que desaparece se o espaço não é ocupado presencialmente pelos membros de uma comunidade escolar.

Uma escola fechada não é apenas um prédio fechado. É uma comunidade que de repente desaparece naquele território. É aquele lugar onde as crianças do jardim de infância e do ensino fundamental se encontram todas as manhãs para aprender, brincar, compartilhar e passar um dia junto com seus professores [...] É aquele lugar, único e irrepetível, onde velhas e novas gerações se encontram todas as manhãs experimentando relações significativas e onde se aprende partilhando saberes e experiências (Crescenza *et al.*, 2021, p. 74-75).

Assim, a escola fechada é apenas um prédio com portas e paredes que deixam de representar um espaço, onde, se ocupado pelas crianças, enche-se de histórias, de arte e encantamento, passando a ser um ambiente físico que pode se tornar um grande palco de faz-de-conta.

As pesquisas mostram o quanto a educação infantil foi afetada por esse modelo de ensino, visto que as interações tão essenciais para o desenvolvimento das crianças pequenas não foram possíveis enquanto não retornaram as aulas presenciais, as quais, no cenário brasileiro, demoraram a serem retomadas em relação a muitos países.

A partir deste contexto, é possível observar a relevância do trabalho educativo considerando as oportunidades de experiências, relações e interações entre todos os agentes da instituição escolar, em especial à relação escola-família, elemento indissociável de uma educação integral e significativa.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos o caminho metodológico deste trabalho, no qual abordamos os procedimentos e instrumentos utilizados, seguido da análise dos dados, que fazem parte de um recorte de uma pesquisa maior desenvolvida pelo Centro de formação da educação e da infância (Cfei) com parceria internacional UFScar - Uniroma3. Pesquisa que, assim como explicam La Rocca *et al.* (2022), colaborou com investigações do cenário de ensino remoto na educação infantil nos contextos brasileiro e italiano. Dessa forma, uma parte dos dados foram fornecidos para análise desta pesquisa. Sendo assim, a coleta de dados está encerrada, porém os dados ainda estão sendo analisados.

4.1 Procedimentos e instrumentos de pesquisa

Esta pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa-quantitativa, a qual, segundo Creswell (2007), é muito utilizada em periódicos de ciências humanas e sociais, reunindo dados quantitativos e qualitativos em um mesmo estudo, considerando que ambos os dados apresentarão igual relevância, visto que podem indicar pressupostos importantes que irão corroborar com a pesquisa. No entanto, os dados qualitativos foram amplamente investigados.

Nesta perspectiva, Paranhos *et al.* (2016) contribuem com explicações acerca da técnica de análise que reúne dados qualitativos e quantitativos, que assim como também define Creswell (2007), pode ser chamado de método misto, onde dois recursos são utilizados, com o objetivo de produzir inferências mais robustas sobre a realidade.

Com efeito, diversas pesquisas bem sucedidas utilizam técnicas eminentemente qualitativas em conjunto com outras quantitativas, por exemplo, conduzindo entrevistas ou grupos focais para preparar um questionário ou para ajudar a entender os resultados do *survey*. Em suma, ambas as abordagens podem ser consideradas complementares (Cano, 2012, p. 110, grifo original).

Cano (2012) enfatiza o quanto a união das duas abordagens, pode contribuir com o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que o grau de padronização da pesquisa quantitativa aliado ao rigor da pesquisa qualitativa, garantem maior validade das conclusões, baseadas nos resultados dos dados coletados.

Fator diferencial que pudemos constatar nesta pesquisa, considerando que contamos com gráficos estatísticos, que nos ajudaram a elaborar uma compreensão através de

percentuais e cores, além dos excertos das respostas, que juntos, colaboraram com uma análise crítica e reflexiva. Assim:

Cabe ao pesquisador escolher quais abordagens teórico-metodológicas podem dar uma maior contribuição, para se alcançar os resultados pretendidos. A combinação, portanto, de metodologias distintas favorece o enriquecimento da investigação. [...] garante uma complementariedade necessária neste intenso e persistente trabalho de análise do objeto de estudo (Ferreira, 2015, p. 119).

De acordo com Gil (2002) o estudo classifica-se ainda como uma pesquisa do tipo exploratória, envolvendo levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, onde se pretende analisar as respostas coletadas, num aprimoramento das ideias, possibilitando a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Complementarmente, a estratégia exploratória sequencial ajudará no estudo dos dados coletados, modelo que, segundo Creswell (2007), é caracterizado por usar dados quantitativos para ajudar na interpretação de dados qualitativos, sendo pertinente ao pesquisador que pretende expandir os resultados.

Participaram da coleta de dados 97 profissionais que atuam na educação infantil, em creches e pré-escolas particulares e públicas no Brasil. Para tal, foi utilizado um questionário estruturado, que, segundo Lakatos (2003, p. 201) "é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador", a partir de *link* confeccionado, utilizando o *Google Forms* e enviado aos participantes por e-mail, *WhatsApp* e redes sociais, sendo devolvidos da mesma forma.

O questionário foi composto por 44 questões fechadas e abertas, com perguntas de fácil entendimento, que demandou menos de 30 minutos para ser preenchido. O que atendeu a orientação de Lakatos (2003, p. 203) de que "o questionário deve ser limitado em extensão e em finalidade, porque se for muito longo, causa fadiga e desinteresse e se for curto demais, corre o risco de não oferecer informações suficientes". Além do direcionamento sobre a clareza das perguntas, que devem ser respondidas de forma prática, durante o tempo máximo de 30 minutos.

Segundo La Rocca *et al.* (2022, p. 99) o questionário estruturado ficou disponível através do google forms entre os meses de maio e junho do ano de 2020 (assim que o isolamento social foi decretado e o ensino remoto estava começando a ser implantado) e foi organizado em 5 seções (dados sociais/pessoais; planejamento educacional/didático; estrutura tecnológica;

sistema organizacional; avaliação da experiência), composto por 16 questões estruturadas, às quais foi sempre possível escolher mais de uma opção; 7 questões com alternativas de resposta ordenadas conforme escala de prioridade e 20 questões abertas, que seguiram as estruturadas para permitir uma análise mais aprofundada através da expressão de opiniões livres. Destacam também, assim como procederemos, que as respostas das perguntas fechadas colaboraram com a análise quantitativa, enquanto as respostas das perguntas abertas ajudaram a fazer a análise qualitativa dos dados levantados.

Lakatos (2003) faz apresentação de uma série de vantagens, que a técnica de utilização de questionário pode proporcionar, considerando, que no momento em que esta pesquisa ocorreu, essa era a técnica que melhor se encaixava nas condições de todos(as), uma vez que não era possível nenhum tipo de contato físico.

- a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados.
- b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente.
- c) Abrange uma área geográfica mais ampla.
- d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo.
- e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas.
- f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.
- g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas.
- h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador.
- i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável.
- j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.
- k) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis. (Lakatos, 2003, p. 201-202)

Partindo disso, a seguir tem a relação das perguntas referentes ao recorte de que tratamos nesta pesquisa:

Quadro 3 – Recorte do questionário analisado

8. Com a necessidade da “didática a distância” ou atividades não presenciais para as experiências ou atividades, que mensagem você gostaria de enviar às crianças e pais?
9. Em relação à pergunta anterior (8), que outra mensagem você gostaria de enviar às crianças e pais?
34. Após as atividades na forma de “didática a distância” ou atividades não presenciais, você pergunta aos pais se a/s criança/s têm: Demonstrado interesse; expressado desejos ou pedidos especiais; participado ativamente; manifestado tédio ou desinteresse; demonstrado desconforto emocional e outros.
35. Foi previsto pedir aos pais para enviar, via mídia social ou na forma online ou outras ferramentas de comunicação: imagens das atividades e materiais feitos pelas crianças; opiniões sobre a experiência realizada e outros.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As respostas das(os) professoras(es) nos ajudaram a compreender melhor a perspectiva das(os) professoras(es) da educação infantil, no que diz respeito à relação escola-família que foi estabelecida no momento do ensino remoto decorrente do período de isolamento social.

A análise desses resultados foram baseados na análise de conteúdo de Bardin (2016), método que indica a pré-análise, a partir de uma leitura flutuante, seguida da exploração do material, análise e elaboração das unidades e categorias, finalizando com a apresentação dos resultados e interpretação, a partir de uma leitura cuidadosa, onde procura-se entender o que realmente foi dito e demonstrado pelos participantes respondentes.

Essa análise ainda permite uma classificação através de palavras-chave que indicam elementos importantes do material que está sendo estudado. Nesta perspectiva, Bogdan e Biklen (1994) fazem uma prática e interessante explicação acerca da organização dos dados coletados em categorias.

Imagine-se num grande ginásio com milhares de brinquedos espalhados pelo chão. Foi incumbido de os arrumar em pilhas de acordo com um esquema que terá de desenvolver. Passeia-se pelo ginásio, olhando para os brinquedos, pegando neles e examinando-os. Há várias maneiras de os arrumar em montes. Pode organizá-los por tamanhos, cores, país de origem, data de fabricação, fabricante, material de que são feitos, tipo de brincadeira que sugerem, grupo etário a que se destinam ou, ainda, pelo facto de representarem seres vivos ou objectos inanimados. Este tipo de atividade ilustra o que o investigador qualitativo faz ao desenvolver um sistema de codificação para organizar os dados, embora a tarefa seja mais difícil. As situações são mais complexas, os materiais a organizar não são tão facilmente separáveis em unidades,

não existem apenas objectos, nem o sistema de categorização se mostra tão auto-evidente e delimitado como no caso acima descrito. À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras e frases são *categorias de codificação* (Bogdan; Biklen, 1994, p. 221).

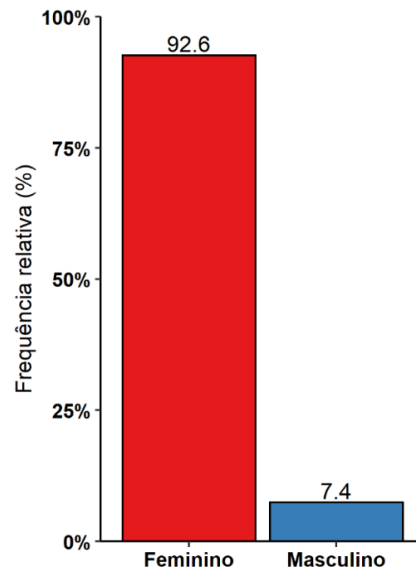
A análise torna-se assim, um evento gratificante que instiga o investigador na busca de resultados que o motive rumo à compreensão do estudo empreendido, de maneira que consiga encontrar um "achado" ou seguir por outra pista ou em direção a outras interpretações (Bardin, 2016).

E é nessa direção, de melhor compreensão da realidade, que segue este trabalho. Com total respeito ao poder público e privado, às(aos) profissionais da educação infantil, às famílias e às crianças, todos(as) que passaram por um momento tão atípico e enfrentaram a situação num esforço contínuo de perseverarem e lutarem da melhor maneira que encontraram.

4.2 Participantes

Mediante a relevância das(os) professoras(es), como agentes de transformação, e especialmente no contexto de pandemia em que estiveram no centro das relações escola-família, é que nos debruçamos a entender sobre o que professoras(es) da educação infantil disseram sobre este período, considerando que, como tratado nesta pesquisa, a educação infantil foi extremamente afetada pelo ensino remoto e isolamento social provocados pela pandemia de Covid-19, no sentido de buscar saber como foi estabelecida a relação escola-família neste contexto, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades.

A amostra de participantes deste estudo, foi formada predominantemente por mulheres, em proporção a quantidade referida de homens, conforme vemos no gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 – Gênero das(os) Professoras(es)

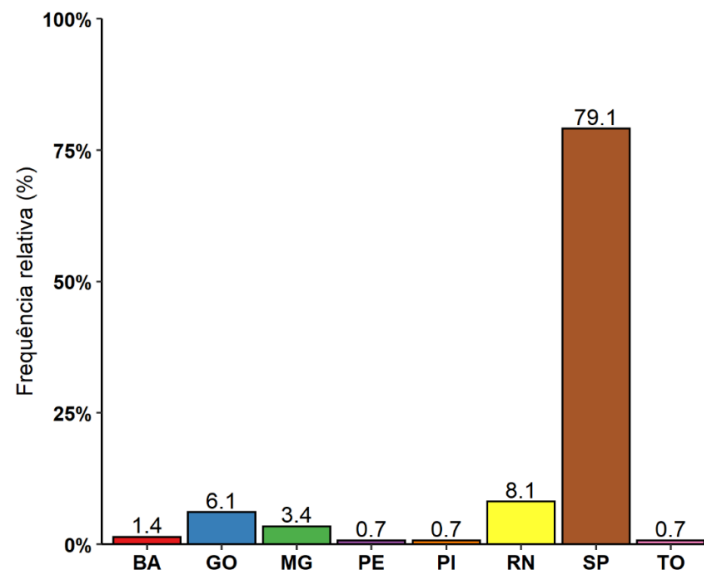
Fonte: Relatório de Pesquisa (2021).

Por isso, da mesma maneira que destacam La Rocca *et al.* (2022, p. 101) "dada a baixíssima presença masculina, preferimos assumir primeiramente a declinação linguística feminina" na escrita deste trabalho, ao nos referimos às(aos) profissionais da educação.

Na sequência, apresentamos a relação dos estados onde as(os) professoras(es) residem, no qual podemos observar a participação de profissionais de diferentes regiões brasileiras, o que foi possível devido a disponibilização de link digital.

Dessa forma, apesar de ser o único meio que poderia ser utilizado naquele momento, devido a uma restrição de contatos pessoais que causou inseguranças e incertezas num contexto de uma pandemia jamais esperada, o uso das TDICs colaboraram com esta pesquisa, no sentido do alcance de pessoas em uma vasta expansão territorial, que não seria possível por meio de uma coleta de dados realizada presencialmente, ao menos no caso do Brasil.

Nesta perspectiva, Sommerhalder, Pott e La Rocca (2022) corroboram com a posição de que, apesar da grande participação de professoras(es) do estado de São Paulo (79,1%), a coleta de dados à distância permitiu o rompimento de barreiras geográficas em um país de grande dimensão continental, como é o caso do Brasil, possibilitando a contribuição de professoras(es) das seguintes regiões: Goiás (1,4%); Minas Gerais (3,4%); Pernambuco (1%); Piauí (1%); Rio Grande do Norte (8,1%) e Tocantins (1%), como vemos no gráfico 2 abaixo:

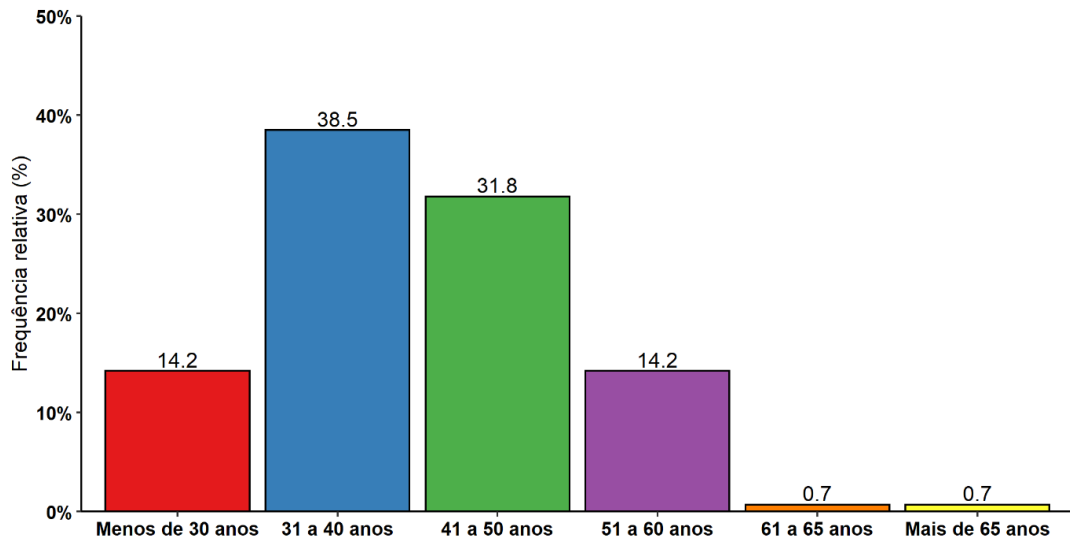
Gráfico 2 – Estados onde as(os) professoras(es) residem

Fonte: Relatório de Pesquisa (2021)

No próximo gráfico podemos ver as idades das(os) professoras(es), sendo: menos de 30 anos (14,2%); 31 a 40 anos (38,5%); 41 a 50 anos (31,8%); 51 a 60 anos (14,2%); 61 a 65 anos (0,7%) e mais de 60 anos (0,7%).

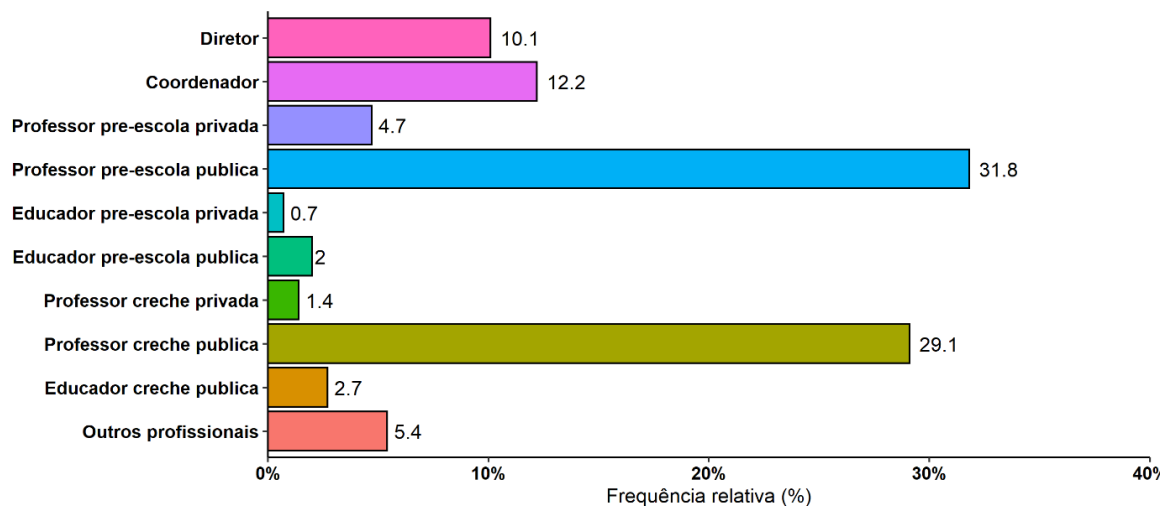
Assim, podemos observar que a maioria das(os) professoras(es) participantes dessa pesquisa, cerca de 70,3%, têm idade que fica na média de 40 anos, assim como retrata Carvalho (2018) em uma pesquisa desenvolvida pelo INEP, que apresenta a idade média das(os) professoras(es) da educação básica no Brasil e sugere um envelhecimento das(os) profissionais docentes ao longo dos anos, que pode ser relacionado a fatores como ingresso tardio à carreira ou tempo de permanência na profissão.

Complementarmente, Carvalho (2018) indica que tem havido um menor ingresso de jovens com até 25 anos na carreira docente, que pode estar relacionado à escolaridade mínima recomendada que leva mais tempo de estudo ou até mesmo a um menor ingresso de pessoas na profissão, o que, aliado ao envelhecimento das(os) profissionais atuantes, poderá ocasionar problemas de disponibilidade futura de docentes, na medida que a antiga geração começa a se aposentar, se não houver reposição adequada de uma nova geração de professoras(es). Observe o gráfico 3:

Gráfico 3 – Idade das(os) professoras(es)

Fonte: Relatório de Pesquisa (2021)

No âmbito profissional, participaram da pesquisa educadoras(es) com diferentes perfis profissionais, sendo a maioria (60,9%) formada por professoras(es) de pré-escola (31,8%) e creches públicas (29,1%). Em menor proporção, participaram coordenadoras(es) pedagógicas(os) (12,2%), diretoras(es) escolares (10,1%), e educadoras(es) do ensino privado, dentre as(os) quais 4,7% eram professoras(es) de pré-escola e 1,4% de creche, como representado no gráfico 4, logo abaixo.

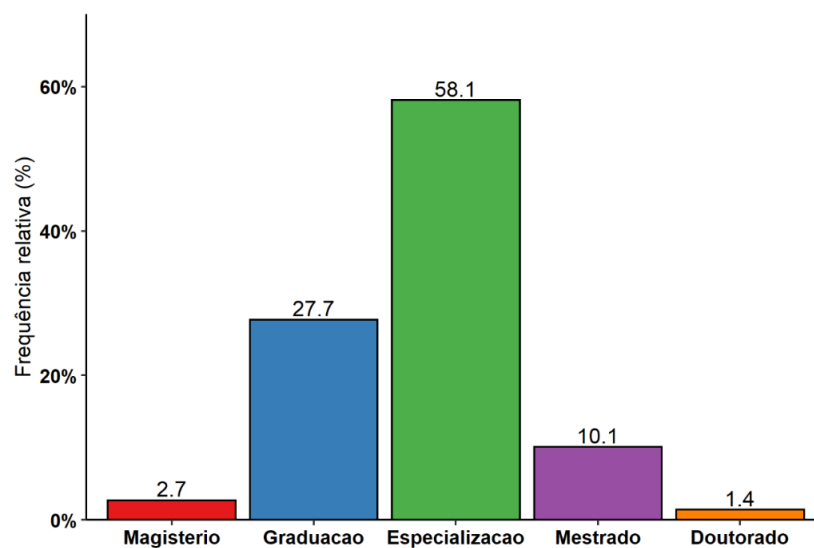
Gráfico 4 – Envolvimento profissional das(os) Professoras(es)

Fonte: Relatório de Pesquisa (2021).

Sendo assim, descrito de uma maneira com maior detalhamento: Diretora(or) (10,1); Coordenadora(or) (12,2%); Professora(or) pré-escola privada (4,7%); Professora(or) pré-escola pública (31,8%); Educadora(or) pré-escola privada (0,7%); Educadora(or) pré-escola pública (2%); Professora(or) creche privada (1,4%); Professora(or) creche pública (29,1%); Educadora(or) creche pública (2,7%) e Outras(os) profissionais (5,4%).

O gráfico 5 apresenta dados relacionados à formação, no sentido que a maioria (69,6%) das(os) participantes afirmou possuir pós-graduação, sendo destas(es) 58.1% lato sensu (especialização) e 11,5% (mestrado [10,1%] e doutorado [1,4%]); seguido de formação em nível de graduação (27,7%) e magistério (2,7%), como destacado no gráfico abaixo.

Gráfico 5 – Nível de formação das(os) professoras(es)



Fonte: Relatório de Pesquisa (2021)

Dessa maneira, podemos observar um grande número de professoras(es) com graduação em nível superior, dado este que nos leva a constatar o cumprimento da LDB (1997) que determina primeiramente a atuação do professor da educação básica mediante a formação em nível superior, seguida da autorização de formação mínima a oferecida em nível médio na modalidade normal, no caso de formação aos profissionais da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que nos resultados dessa pesquisa, está em menor número.

Nesta linha, destacamos a formação continuada, visto que neste nível, observa-se o mais alto percentual, já que 58% das(os) participantes declararam possuir algum grau de especialização educacional. Um outro ponto positivo a ser analisado, uma vez que a LDB

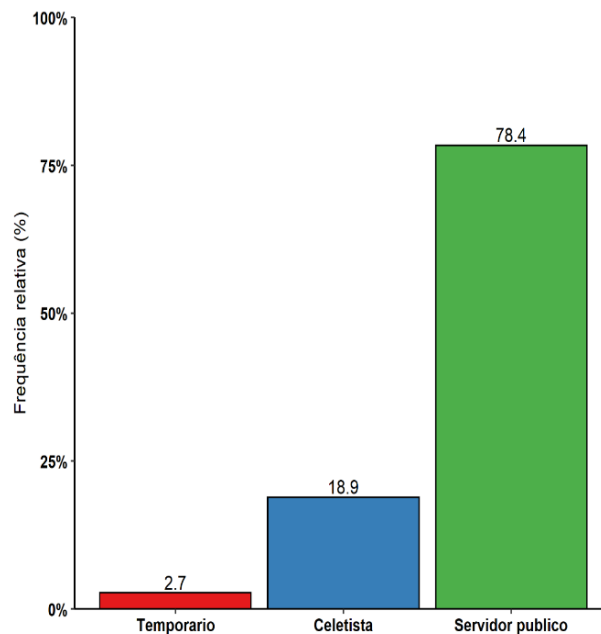
(1997) também preconiza a formação continuada e capacitação docente, que podem ocorrer por meio de TDICs no formato de educação à distância, o que facilita o acesso e adesão de profissionais que tem uma grande demanda de trabalho que ainda é somada às responsabilidades com a casa e a família.

Por outro lado a pesquisa mostra uma pequena porcentagem de professoras(es) com pós graduação em nível de mestrado e menor ainda, em nível de doutorado, o que é lamentável, pois segundo Cruz e Ferreira (2023) uma formação *stricto sensu* oferece a oportunidade de aprendizagens significativas para acompanhar e participar nas mudanças sociais e para colaborar com o rompimento de práticas retrógradas, auxiliando na construção e consolidação de novos conhecimentos e oportunizando inquietações que permitem uma consciência crítica e amadurecimento profissional. Sendo assim, essa formação deveria ser de caráter essencial.

O gráfico 6 abaixo, especifica a condição de contratação das(os) professoras(es), que se caracteriza por: 2,7% de professoras(es) com contratos temporários; 18,9% no regime celetista e 78,4% como servidoras(es) públicas efetivas(os).

Assim, a maioria das (os) professoras(es) participantes são servidoras(es) públicas(os) efetivas(os), um vínculo empregatício que segundo Carvalho (2018) está associado a vantagens, como estabilidade, aposentadoria mais vantajosa e carreiras mais estruturadas, o que pode significar maior estabilidade profissional aos docentes.

Além disso, constata-se o cumprimento da LDB (1997) que traz seu art. 67, inciso I, que o ingresso das(os) profissionais da educação, deve ocorrer exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Vejamos o gráfico 6:

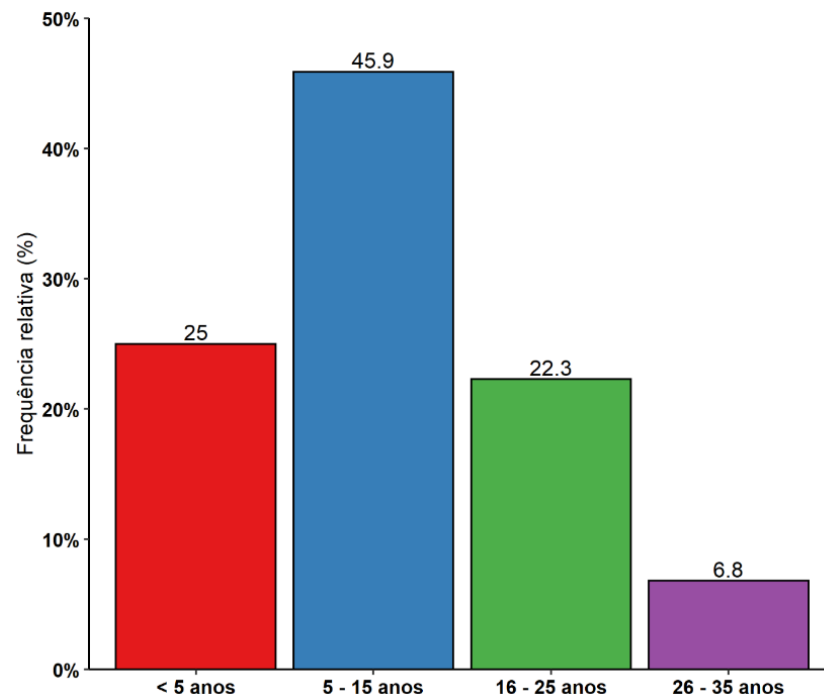
Gráfico 6 – Condição de Contratação das(os) professoras(es)

Fonte: Relatório de Pesquisa (2021)

Neste viés, aquelas(es) professoras(es) que conseguem ser aprovadas(os) em um concurso público, têm o privilégio de se estabelecerem em uma carreira profissional mais segura, apesar dos muitos desafios. Enquanto há aquelas(es) que aderem a outras condições, como celetista ou temporário, sendo que este último, segundo Carvalho (2018) está crescente mais fortemente em âmbito estadual, com menor número nas redes pública e federal, referindo-se a um tipo de contrato que requer as mesmas responsabilidades de um servidor efetivo, mas com salários menores.

Nesta perspectiva, além desta pesquisa mostrar um maior número de servidoras(es) públicas(os) efetivas(os), um aumento de professoras(es) em caráter temporário pode ser preocupante, pois seria um grande potencializador da perda de direitos.

E para finalizar a apresentação das(os) professoras(es) participantes desta pesquisa, seguimos com o gráfico 7 que mostra o tempo de trabalho delas(es).

Gráfico 7 – Tempo de dedicação ao magistério

Fonte: Relatório de Pesquisa (2021)

Dessa forma, professoras iniciantes que têm menos de 5 anos de trabalho representam (25%); enquanto a maioria (45,9%) declara ter entre 5 a 15 anos, um tempo de experiência considerável; professoras(es) com 16 a 25 anos de trabalho representam (22,3%) e aquelas que já estão na reta final da carreira docente, têm entre 26 e 35 anos de trabalho (6,5%).

Assim constatamos que a maioria das(os) professoras(es) participantes desta pesquisa são servidoras(es) públicas(os) efetivas(os), que possuem experiência considerável na profissão e que tiveram acesso a cursos de especialização.

Este contexto nos leva a compreender que em geral, tem havido o cumprimento da lei no que diz respeito ao ingresso e à formação inicial e continuada, apesar do baixíssimo número de professoras(es) com formação *stricto sensu*, que seria essencial para o desenvolvimento da docência em sua plenitude, desde da educação infantil.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, tratamos da análise e discussão dos dados coletados, com base em Bardin (2016), através da elaboração de categorias e unidades de registro, conforme quadro 4 abaixo, a partir das respostas do questionário que foi respondido pelas(os) professoras(es) da educação infantil, no qual podemos entender melhor pontos específicos do trabalho realizado durante o ensino remoto, ocasionado pelo isolamento social, decorrente da pandemia de Covid-19, considerando a relação escola-família na perspectiva das(os) professoras(es) da educação infantil.

Quadro 4 – Categorias e unidades de registro

Categorias	Unidades de Registro
Tudo ficará bem!	Bem estar Saúde Otimismo
Continuidade das relações entre escola-família	Vínculo criança-família Vínculo família-professora(or)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

5.1 Tudo ficará bem!

O ano de 2020 surpreendeu a todos(as) com uma pandemia causada por um vírus desconhecido que tirou muitas vidas e causou pânico mundial. Nessa medida a educação acompanhou o momento histórico do que a sociedade estava passando, visto que o contexto educativo está permeado pelo que se passa no contexto social, num esforço por um enfrentamento de uma pandemia que levou a emergências e modificações.

Entre essas mudanças, esteve o estabelecimento do ensino remoto, que foi a maneira momentânea de encarar a situação de isolamento social, mas que desestabilizou todos os envolvidos no processo, especialmente na educação infantil, por se tratar de um segmento educacional que tem as interações como elemento essencial, elemento esse que não foi possível naquele dado período.

Nesse contexto, as professoras assumiram a função de acalmar as famílias e as crianças, tentando amenizar a todos(as) mediante uma situação de incertezas tanto em relação ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças, quanto em relação à situação de pandemia.

A partir desta análise, elaboramos a primeira categoria, "Tudo ficará bem!" na qual tratamos quantitativamente e qualitativamente, das respostas que mais tiveram destaque, ao analisar as mensagens que as(os) professoras(es) entrevistadas(os) gostariam de enviar às famílias, no início do estabelecimento do ensino remoto ocasionado pelo isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19, conforme quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Categoria e unidades de registro

Categoria	Unidades de Registro	Descrição
Tudo ficará bem!	Bem estar Saúde Otimismo	Nessa categoria, as(os) professoras(es) querem passar uma sensação de tranquilidade para as famílias no período de ensino remoto.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com os dados quantitativos provenientes do questionário, partindo da pergunta “com a necessidade da “didática a distância” ou atividades não presenciais para as experiências ou atividades, que mensagem você gostaria de enviar às crianças e pais?”, as(os) professoras(es) puderam escolher uma entre quatro alternativas, sendo que a opção por demonstração de tranquilidade, ficou em evidência, de forma que 91% das(os) professoras(es) demonstraram que gostariam de deixar uma mensagem às famílias, de que tudo iria ficar bem e que todos poderiam ficar tranquilos em relação àquela nova realidade de ensino remoto que estava constituindo-se para a educação infantil.

Propostas essas que foram inquietantes primeiramente às crianças que segundo Santos (2020) sofreram por não poderem estar com os colegas na escola; às famílias, principalmente as mais carentes, por não terem recursos para conseguirem auxiliar os(as) filhos, tanto em relação à tempo de dedicação às atividades, quanto em relação a recursos tecnológicos e até de necessidades básicas; e por fim, às(aos) professoras(es) que precisaram se reinventar

para adequar as propostas da educação infantil a um formato jamais visto. Observemos o gráfico 8:

Gráfico 8 – Mensagem que as(os) professoras(es) enviariam às crianças e famílias



Fonte: Relatório de Pesquisa (2021)

De modo a complementar essa pergunta, nos dirigimos à primeira unidade de registro desta categoria, "bem estar", na qual as professoras também tiveram a oportunidade de deixar outra mensagem às crianças e pais. Vejamos algumas respostas que salientam a ideia de bem-estar, de que tudo iria passar, que toda aquela situação de pandemia iria acabar e que tudo ficaria bem:

- *Que tudo vai ficar bem se continuarmos nos cuidando.*
- *Que fique tranquilo essa pandemia vai passar.*
- *Tudo irá ficar bem! A vida em primeiro lugar.*
- *O momento é de cuidado, precisamos ficar em casa, tudo ficará bem e logo voltaremos a brincar juntos.*

Constatamos que as falas das professoras acompanharam o que a mídia estava falando sobre os cuidados necessários para garantir bem estar individual e coletivo, num momento em que a pandemia estava começando e as famílias estavam sem saber o que estava acontecendo, assim como as professoras.

Nesse aspecto, trazemos a contribuição de Monteiro (2020) quando fala sobre a importância de resiliência por parte da(o) professora(or) para enfrentar uma situação adversa. Considerando que na situação de pandemia e isolamento social, as(os) professoras(es) fizeram tudo o que puderam estando estas(es) profissionais, na linha de frente do contato com as famílias, neste caso, procurando tranquilizá-las com a mensagem de que tudo ficaria bem, mesmo sem terem essa certeza.

Outro ponto em destaque neste fragmento é o fato de uma professora atrelar o brincar ao bem-estar da criança, o que nos leva a compreensão acerca do estabelecimento do entendimento sobre a importância do brincar permeado de boas e saudáveis relações, para um desenvolvimento infantil saudável.

A segunda unidade de registro dessa categoria se refere à saúde. Outro ponto fortemente destacado pelas(os) professoras(es), como vemos:

- *Mais importante é a vida e a saúde.*
- *Se cuidem #FiqueEmCasa.*
- *Fiquem tranquilos, se cuidem, se protejam e tudo vai ficar bem.*
- *Proteja-se e cuide-se para que tudo possa ficar bem e retornar a normalidade com segurança para ambas as partes.*

As professoras estavam pensando na vida e saúde, que era a maior preocupação de todos(as) naquele momento, considerando que muitas mortes estavam ocorrendo e não se tinham respostas sobre tudo que estava acontecendo.

Elas(es) estavam com medo e não queriam demonstrar isso para as famílias, o que as(os) fez adoecer, pois tentavam falar de uma tranquilidade, sendo que não estava tudo bem, porque muitas pessoas estavam morrendo, ninguém tinha certeza de nada e ainda a reinvenção do planejamento num tipo de ensino em que a educação a distância não é recomendada, por se tratar de uma idade que a criança aprende através de experiências práticas e interações assertivas (Dewey, 1979b).

Mayer, Benito e Rozas (2022) contribuem com uma pesquisa realizada na Espanha, na qual apontam que as(os) professoras(es), mesmo com todo envolvimento e responsabilidade que assumiram naquele momento de crise, ficaram desestabilizadas, o que as levaram a focar na saúde de seus familiares e conhecidos, inclusive de seus alunos e suas famílias.

Foco este que pudemos observar nos dados desta pesquisa a partir de mensagens permeadas de confiança e esperanças por parte da maioria das(os) professoras(es), como vemos abaixo, culminando na terceira unidade de registro desta categoria: “otimismo”.

- *Tudo ficará bem. Tenham FÉ!*
- *Que isso logo vai passar e tudo voltará ao normal.*
- *Tranquilizem-se tudo vai dar certo.*
- *Quanto é importante falar às crianças que será passageiro e que vamos aprender juntos.*
- *Fiquem tranquilos juntos passaremos por isso.*
- *Que precisamos seguir unidos e confiantes, que vamos vencer esta guerra.*
- *Estamos passando por uma pandemia, mas sairemos desta mais fortalecidos.*

Essas mensagens, além de otimismo, exprimem o relacionamento de carinho e comprometimento das(os) professoras(es), que, assim como ressaltam Antonietti, Guerra e Luciano (2021), não pareceram renunciar ao papel de promotoras(es) da cultura da infância, da educação e do cuidado.

Cuidar e educar, elementos essenciais no trabalho diário que deve ser realizado na educação infantil, considerando o respeito às necessidades e interesses das crianças, as quais têm capacidade de fazer escolhas, assim como entender e contribuir com o ambiente onde estão inseridas; por isso, destacamos a importância da mensagem de uma das professoras ao externalizar a necessidade do diálogo com a criança sobre os acontecimentos da realidade, o que favorece à construção de uma aprendizagem significativa (Dewey, 1979b).

De modo geral, as(os) professoras(es) gostariam de tranquilizar as famílias e as crianças, pensando em bem-estar, saúde e transmitindo otimismo. Tal postura é entendida ao analisarmos que a pesquisa foi realizada no momento inicial do isolamento social, quando não havia uma estimativa do retorno às aulas presenciais em virtude do agravante do surgimento de muitos casos da doença.

As professoras também transmitiram uma ideia de união e coletividade que faz com que nos debruçemos sobre a segunda categoria elaborada abaixo, a qual discute sobre a continuidade das relações entre as(os) professoras(es) com as famílias e as crianças.

5.2 Continuidade das relações

A pandemia de covid-19 gerou o isolamento social, provocando um estreitamento escola-família imposto, no sentido de as(os) professoras(es) adentraram às casas das famílias e estas também adentraram nas casas daquelas(es) em função do contato que ocorreu vias redes sociais, principalmente o *whatsapp*, recurso tecnológico de uso pessoal que se tornou um instrumento de trabalho (Souza, 2020).

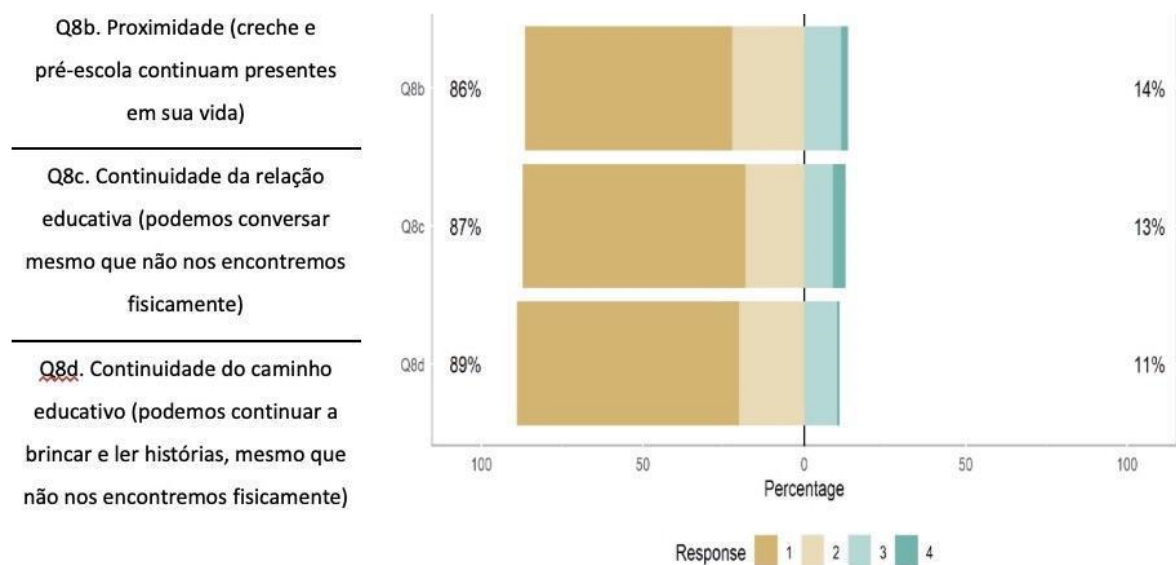
Desse modo, de acordo com o quadro 6 a seguir, esta segunda categoria discute a continuidade de estabelecimento das relações quanto ao desenvolvimento das atividades educacionais por meios digitais.

Quadro 6 – Categoria e unidades de registro

Categoria	Unidades de Registro	Descrição
Continuidade das relações entre escola-família	Vínculo criança-família Vínculo família-professor	É possível observar a atenção das(os) professoras(es) no tocante ao estabelecimento da relação escola-família

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados quantitativos do gráfico 9 abaixo acerca da pergunta “com a necessidade da “didática a distância” ou atividades não presenciais para as experiências ou atividades, que mensagem você gostaria de enviar às crianças e pais?” nos ajuda a entender melhor o posicionamento das(os) professoras(es).

Gráfico 9 – Mensagem que as(os) professoras(es) enviariam às crianças e famílias

Fonte: Relatório de Pesquisa (2021)

Cerca de 86% das professoras escolheram a opção de proximidade, dando ênfase de que a escola continuaria a fazer parte da vida das crianças e das famílias em um formato remoto ao invés do presencial. Por conseguinte, 87% optaram por deixar a mensagem de continuidade da relação educativa, na ideia de que professoras(es) e famílias continuariam se

comunicando, mesmo que não fisicamente, o que contribuiria com o estabelecimento de relações que permitiriam orientação, esclarecimento de dúvidas e até palavras de afago e consolo num momento tão difícil.

E, por fim, 89% das(dos) professoras(es) escolheram a opção de continuidade do caminho educativo, a qual nos leva a inferirmos de que as crianças continuariam tendo acesso a momentos de experiências com práticas lúdicas envolvendo brincadeiras e histórias, apesar de não haver interações presenciais.

Sendo assim, a primeira unidade de registro desta categoria, “vínculo criança-família”, surge devido a destaques da importância do relacionamento entre os familiares e de como poderiam aproveitar as oportunidades de convivência para estreitamento dos laços afetivos, como observados nas seguintes mensagens:

- *Aproveite o tempo que pode passar com seu filho.*
- *Tenham paciência com seus(suas) filhos(as). Aproveitem o tempo para se conhecer melhor, brincar e estudar juntos.*
- *Convivam, se conheçam, aproveitem a companhia um do outro.*
- *Compartilhem saberes, experiências, brinquem. Vivam intensamente!*
- *Fiquem perto, abracem, brinquem e cuidem de quem você ama.*

Os relacionamentos no ambiente familiar são essenciais para um desenvolvimento integral saudável. Nesse sentido, o fato de as(os) professoras(es) terem levado as famílias a refletirem sobre essa questão foi fulcral, visto que muitas pessoas, principalmente as menos favorecidas economicamente, estavam lutando emocional e financeiramente para conseguirem passar pela situação de pandemia.

McGoron *et al.* (2021) ressaltam que, nesse contexto de pandemia, as famílias com maior estrutura financeira tiveram melhores condições emocionais e materiais para ajudar os filhos nas tarefas escolares, restando às famílias menos favorecidas dificuldades relacionadas a questões de necessidades básicas, ocasionando desequilíbrios emocionais que impactaram diretamente a vida escolar e emocional dos(as) filhos(as), o que foi amenizado, embora minimamente, pelos contatos estabelecidos com as(os) professoras(es).

Esse cuidado das(os) professoras(es) em tentar manter o vínculo afetivo e social com as famílias e crianças, como percebemos nas mensagens abaixo, resultou na segunda unidade de registro: “vínculo família-professora(or)”.

- *Que podem contar conosco como sempre, mas agora de forma virtual.*
- *A importância da parceria entre escola e família, principalmente nos momentos mais difíceis.*
- *Vamos juntos adquirir diversas experiências.*

- *Continuidade das relações sociais e afetivas (podemos nos relacionar socialmente e afetivamente por meio dos recursos tecnológicos - vídeos e áudios).*
- *É necessário que nesse momento tenhamos calma e consigamos tirar o melhor de tudo que estamos vivendo. A escola é muito importante e nosso contato para manter as relações e laços afetivos, mesmo que de forma remota, nesse momento é fundamental.*
- *Juntos somos mais. Momento importantíssimo de estreitamento de laços entre escola e família.*

Notamos que as(os) professoras(es) procuraram reforçar a importância do quanto o estreitamento das relações entre escola e família poderiam colaborar com todos(as) naquele momento de crise, o que nos leva a constatar a fragilidade desse contato antes do dado período. Junior *et al.* (2021) destacam ainda que a relação escola-família deve ser um fator fundante da educação, de forma que família/estudante/escola sejam vistos como elementos indissociáveis em um caminho educativo escolar que prioriza construções de aprendizagens significativas.

Nesse viés, as(os) professoras(es) demonstraram conhecimento do percurso educativo mediante a indicação de experiências assertivas, como piquenique em família ou brincadeiras, e dando ênfase à relação entre escola e família, a qual, como defendem Crescenza *et al.* (2021), deve concretizar-se numa responsabilidade educativa que realmente ajude as crianças e envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Essa perspectiva do conhecimento pedagógico das professoras para tentar mediar esse novo cenário provisório imposto é também constatado nos fragmentos a seguir:

- *Que a família é essencial na formação do ser humano e que devem ter participação ativa.*
- *Que a educação infantil é fundamental para o desenvolvimento da criança por toda a vida.*
- *Desenvolvimento de seu filho também depende de você, então brinquem juntos, leia boas histórias, compartilhe e valorize esse tempo com ele.*
- *Que há diferenças entre a educação escolar e a familiar, mesmo assim as famílias podem contribuir bastante com o desenvolvimento das crianças.*
- *A distância não atrapalhará a construção de novos aprendizados.*
- *Que estamos fazendo o nosso máximo para atender todas as expectativas da educação.*
- *Que a escola entende que o momento é difícil, mas, procurará meios de auxiliar os pais nesta pandemia, com sugestões de atividades que os ajudem neste momento de isolamento social.*
- *As experiências de hoje nos ajudam a crescer.*
- *Tudo o que você aprender em casa, vai ser importante para trabalharmos juntos novamente na escola!*
- *Que a situação é nova para todos nós que juntos construiremos novas formas e parceria para atingir os objetos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.*

É possível observar mensagens que nos levam a refletir sobre as contribuições de Dewey (1979b) e Freire (1983) no que diz respeito à valorização de vivências potencializadoras à construção de conhecimentos ocasionados pelas diversas relações provenientes na escola e

em casa, o que culmina numa aprendizagem ao longo da vida em diferentes espaços, desde a infância.

Verificamos ainda um esforço das(os) professoras(es) em auxiliar as famílias com sugestões de atividades e vivências, o que não foi tarefa fácil, uma vez que elas atuam diretamente com crianças e ensinar adultos é diferente, cada faixa etária exige didática e metodologias adequadas, como explicam Carvalho *et al.* (2010) acerca da andragogia,

Logo, nesse cenário instável de pandemia, o desenvolvimento pedagógico das crianças, no contexto escolar, ficou comprometido. O fechamento das escolas estava mais atrapalhando as crianças do que colaborando, como atesta Heavey *et al.* (2020), Spaul (2020) e Alves *et al.* (2022), ademais de não ter reduzido os casos da doença.

Guizzo, Marcelo e Müller (2020) salientam que na pandemia a criança ficou fora de lugar, assim como o adulto também ficou fora de lugar diante da criança, o que nos ajuda a entender as falas abaixo das professoras(es) que faziam propostas restritas de atividades, considerando o desenvolvimento esperado para as crianças pequenas da educação infantil, mas que, ao mesmo tempo, referiam-se a questões pedagógicas e escola presencial como algo que poderia esperar, como se as crianças não estivessem aprendendo nada no ambiente familiar e, ainda, como se a escola pudesse permanecer fechada sem nenhum prejuízo ao desenvolvimento infantil, havendo uma aparente confusão entre o que se pensava e aplicava-se.

- [...] descubra coisas simples como piquenique, confecção de brinquedos de sucata, carinhos e afetos. Haverá tempo para as questões pedagógicas.
- Mais importante agora é salvar vidas. A escola presencial pode esperar.

Observamos também conflitos em relação às propostas que estavam sendo oferecidas às crianças. Vejamos:

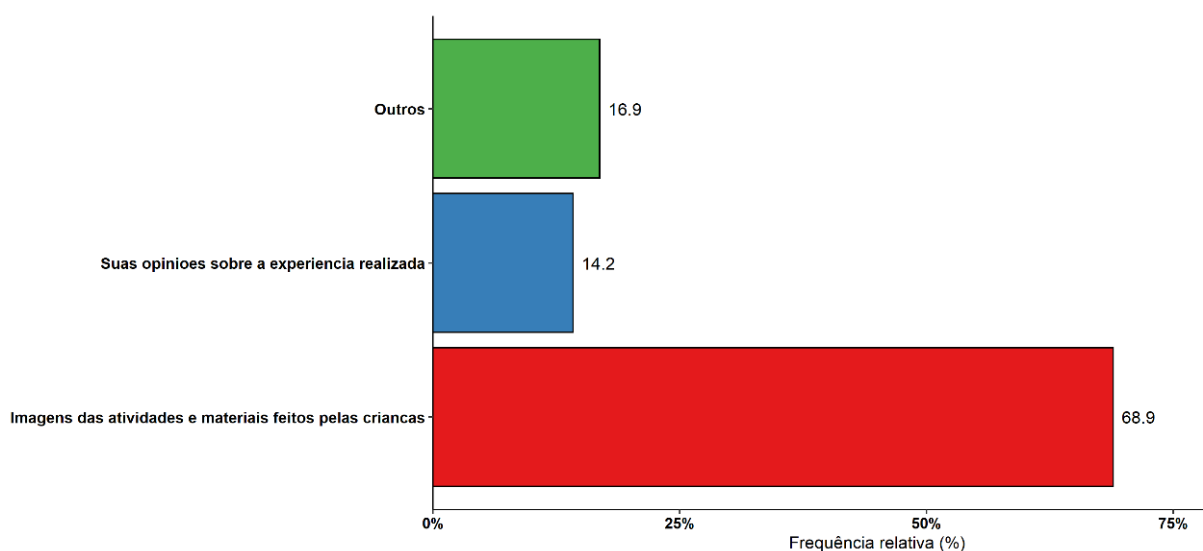
- Que não se sintam pressionados/as em relação ao cumprimento das atividades propostas, pois o mais importante é desenvolver o vínculo afetivo com as crianças nesse momento difícil que estamos vivendo. É preciso que eles/ elas possam respeitar o tempo das crianças.
- Que estamos todos sendo prejudicados por essa situação, mas que juntos podemos passar por isso da melhor forma. Que agora não é hora de se preocupar com conteúdos e recuperação, mas é hora de nos cuidarmos física e psicologicamente
- Que eu gostaria muito de propor é brinquem com variados jogos, brincadeiras e brinquedos. Leiam histórias, rimas e cantem músicas. Mas não posso fazer sem autorização da direção da escola!!! Estão enviando as crianças, somente atividades impressas!!!
- Como vcs familia estão enfrentando as atividades online e apostilas?

Algumas mensagens demonstram que têm professoras que queriam realizar mais atividades lúdicas, mas eram impedidas pelas orientações escolares em enviar apenas atividades apostiladas às crianças, ocasionando uma desconexão entre os envolvidos no processo educativo, a qual começou logo que foram decretados os moldes de ensino em caráter emergencial através das TDICs e foram repudiados pela Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), uma vez que a educação de crianças de até cinco anos e onze meses caracteriza-se por uma natureza essencialmente interacional (Sommerhalder, Pott e La Rocca, 2022).

Santos (2020) aponta também que durante o ensino remoto, decorrente do isolamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19, as atividades escritas foram mais consideradas no contexto da educação infantil, em detrimento dos momentos de interações e brincadeiras, os quais, por sua vez, deveriam fazer parte do movimento de ensino e aprendizagem vivenciado pelas crianças pequenas, mesmo em condições restritas e adversas.

A prevalência por entrega ou apresentação de atividades também pode ser constatada no gráfico 10 a seguir, em que se pode notar que o maior pedido das(os) professoras(es) seria por fotos de atividades e/ou materiais confeccionados pelas crianças (68,9%), seguido minimamente das opiniões sobre a experiência realizada (14,2%).

Gráfico 10 – O que foi pedido aos pais, em relação ao desenvolvimento das propostas de atividades



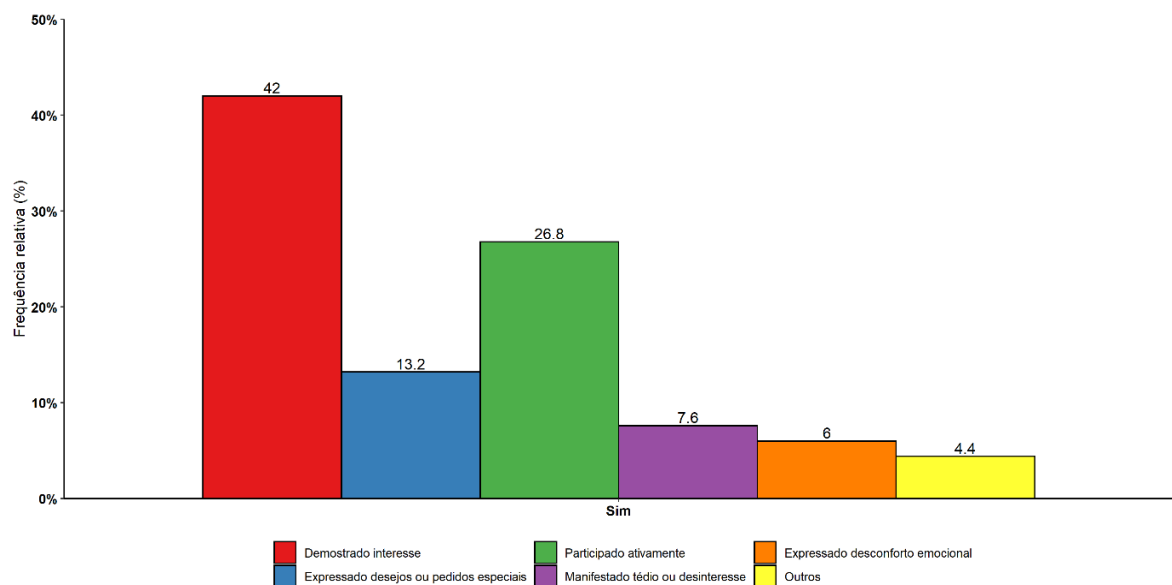
Fonte: Relatório de Pesquisa (2021)

Com isso, a maioria das(os) professoras(es) precisariam solicitar imagens de atividades e materiais elaborados pelas crianças para que pudessem apresentar às(aos) suas(eus) supervisoras(es) como comprovações das participações e do trabalho realizado naquele momento.

Quanto ao item “outros”, este foi selecionado por 16,9% das(os) professoras(es), porém o Relatório de Pesquisa (2021) não apresenta os dados qualitativos referentes.

Finalizamos a análise com o gráfico 11, o qual apresenta quantitativamente as perguntas que as(os) professoras(es) disseram que fariam às famílias em relação ao comportamento das crianças, mediante as atividades propostas que estavam sendo realizadas naquele momento.

Gráfico 11 – Perguntas feitas às famílias em relação ao comportamento das crianças durante a realização das propostas de atividades



Fonte: Relatório de Pesquisa (2021)

Como é possível observar, as(os) professoras(es) participantes relataram, predominantemente, que questionariam aos pais se a criança demonstrou interesse na atividade (42%) e se houve uma participação ativa por parte das crianças (26,6%). Nota-se, portanto, um maior enfoque de questionamentos sobre aspectos positivos do ensino remoto (82%) em comparação com aspectos negativos, tais como tédio (no qual apenas 7,6% das(os) professoras(es) fizeram esse questionamento) ou desconforto emocional por parte das crianças (pergunta que seria feita por 6% das(os) professoras(es)) e até mesmo expressão

de desejos e pedidos especiais (que seria o questionamento de 13,2% das(os) professoras(es)) e outros (sendo a resposta de 4,4% das(os) professoras(es) participantes).

Mediante a predominância do interesse das crianças durante a realização das atividades propostas em detrimento dos outros questionamentos, detemo-nos ao fato de que as(os) professoras(es) estavam tentando encontrar-se na realização de um novo trabalho que jamais havia acontecido, um modelo de ensino que não permitia o relacionamento e interações pessoais tão essenciais como destaca Ventura (2023):

Numa perspectiva de educação permanente, que começa desde o nascimento e continua ao longo da vida, a primeira infância, que se caracteriza por um projeto educativo baseado no cuidado, na afetividade, na proximidade e na sensorialidade, foi catapultada no mundo digital (Ventura, 2023, p. 39).

As(os) professoras(es), reforçam Castro, Alves e Castro (2021), foram fazendo tudo que podiam para que pudessem ao menos tentar ajudar as crianças a elas(es) confiadas e suas famílias, buscando pontos positivos em meio aquele caos instaurado depois de, como afirma criticamente Sommerhalder, Pott e La Rocca (2022, p. 12) terem sido “atiradas na água sem saber nadar”, pois, além de terem se visto em uma condição de ensino que não correspondia às especificidades da educação infantil, precisaram reinventar-se através do uso de instrumentos tecnológicos que não eram familiares a todas(os).

E, tratando-se de caos, segue a falta de contato das(os) professoras(es) com as famílias, o que dificultou muito o estabelecimento de vínculos e relações entre a escola e a família, como constatado nas outras mensagens que as(os) professoras(es) gostariam de transmitir referentes ao gráfico 11:

- Não tenho contato com os pais e alunos.
- Falta condições de acesso. Muitos não têm internet.
- [...] Não tenho o contato dos pais para ter essa devolutiva.
- Não tivemos um retorno dos pais.

A relação escola-família é um problema antigo no Brasil que, de acordo com Oliveira, Melo e Macedo (2021), foi reforçado pelo momento de pandemia de Covid-19, especialmente pelo agravante da desigualdade social, posto que haviam famílias que não haviam condições financeiras para ao menos custear um plano de internet que pudesse atender as necessidades dos(as) filhos(as) nas aulas assíncronas e, em muitos casos, não tinham nem aparelhos eletrônicos que pudessem ser disponibilizados.

No entanto, em meio a tantas dificuldades, conforme Antonietti, Guerra e Luciano (2021), as(os) professoras(es) permaneceram com um olhar carinhoso às crianças, apoiando as

relações, brincadeiras e bem-estar de todos(as), codesenhando práticas e propostas que visaram o fortalecimento de vínculos com as famílias e as crianças numa adesão a um projeto de resiliência que, como acontece geralmente na perspectiva da pedagogia de emergência, dedica cuidado e atenção tanto aos indivíduos como às comunidades, respondendo plenamente a uma ideia de militância pedagógica que, através de um projeto de tipo educativo, orienta-se para novos equilíbrios individuais, comunitários e sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às considerações finais resultantes deste trabalho; para tanto, retomamos os objetivos que foram alcançados nesta pesquisa, os quais, de modo geral, buscavam analisar a relação escola-família a partir da perspectiva de professoras(es) de educação infantil que precisaram desenvolver um trabalho nos moldes de ensino remoto durante o isolamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19, e como específicos, apresentar o posicionamento das(os) professoras(es) de educação infantil diante às famílias e crianças em relação ao desenvolvimento do ensino remoto emergencial; e destacar as orientações docentes no tocante ao estabelecimento das relações escola-família no contexto da pandemia de Covid-19.

Quando o ensino remoto foi decretado, as(os) professoras(es) foram orientadas(os) a estabelecer contato com as famílias, a fim de acompanharem as crianças e fazerem propostas de vivências. Esses contatos, em sua maioria, aconteceram via *whatsapp* por ser o recurso de acesso mais conhecido por todos(as).

Dessa forma, as(os) professoras(es) foram as(os) responsáveis, em primeira instância, pela mediação da escola com a família, impulsionando-nos à questão de pesquisa que foi respondida, na qual buscamos por uma compreensão de como ocorreu o movimento de diálogo com as famílias, no contexto da pandemia de Covid-19, na perspectiva dessas(es) profissionais.

Nessa perspectiva, constatamos que as(os) profissionais da educação infantil enfrentaram muitos desafios durante o ensino remoto decorrente da pandemia de Covid-19. Essa etapa educacional sofreu demasiado nesse cenário, visto que se enquadra em um molde de ensino que acontece por meio de interações e brincadeiras, permeada por relações sociais que contribui com a construção de experiências e significações individuais e coletivas, o que não foi possível naquele momento.

Verificamos também que as(os) professoras(es) gostariam de tranquilizar as famílias e as crianças, dado que a pesquisa aconteceu logo que o ensino remoto foi decretado e todos(as) estavam assustados com a situação de pandemia, o que ocorreu mediante mensagens cheias de otimismo, norteadas por fé e esperança.

As(os) professoras(es) apresentaram ainda manifestações de atenção à saúde, com mensagens que incentivaram as famílias quanto a cuidados de higienização, utilização de máscaras e distanciamento social, pois eram meios para contenção de uma pandemia com ampla divulgação na mídia e veículos sociais.

Elas gostariam de esclarecer às famílias que, apesar da distância, seria importante que o relacionamento entre escola e família fosse mantido, uma vez que, assim, dúvidas poderiam ser esclarecidas, tendo em vista um momento de tantas incertezas; bem como as crianças poderiam continuar vendo os colegas e as(os) professoras(es) remotamente. No entanto, destacaram que não estavam conseguindo manter contato com todas as famílias.

As(os) professoras(es) também indicaram conhecimento do caminho educativo, enfatizando a importância do tempo em família ao sugerirem momentos que poderiam ser desenvolvidos com intuito de estreitar os laços entre os familiares e ainda oportunizar momentos de experiências e aprendizagens significativas às crianças pequenas.

À vista disso, algumas(uns) professoras(es) manifestaram uma situação de contradição entre o que se espera do movimento de ensino-aprendizagem na educação infantil e o que estava sendo solicitado para ser seguido pelas(os) professoras(es). Segundo apontamentos deixados em algumas mensagens, elas gostariam de encaminhar às famílias propostas de atividades que ajudassem as crianças a se desenvolverem com base em experiências prazerosas como receitas, brincadeiras, desenhos, jogos, músicas e histórias, mas estavam sendo pressionadas(os) a encaminhar atividades impressas.

Em decorrência disso, observamos ainda o fato de que houve professoras(es) que disseram que a escola presencial e questões pedagógicas poderiam esperar, o que ressalta o cenário de instabilidades e confusões ocasionadas no período.

Nesse contexto, essas profissionais se sentiram ainda mais desvalorizadas. Tinham medo de, ao retornarem às atividades presenciais, serem infectadas e ainda levarem a doença para suas casas, visto que o trabalho na educação infantil demanda intenso contato físico, o que era perigoso naquele momento. Tal situação não foi bem aceita pelas famílias que precisavam sair para trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos.

Assim, constatamos que o contexto de pandemia levou à sindemia, já que a Covid-19 levou ao surgimento de outros problemas na sociedade. No Brasil, a educação foi um dos segmentos mais afetados, considerando que sempre enfrentou muitos desafios, como desigualdade social no acesso à educação, formação profissional ou diferenças nas condições de habitação, de materiais e equipamentos que auxiliem no processo de ensino; pontos estes que foram acentuados durante a pandemia e consequente sindemia de Covid-19.

As desigualdades e dificuldades também acometeram países como Rússia, Itália, Inglaterra, África, Espanha, Irlanda, EUA e Peru, como apontadas nesta pesquisa. Entretanto, no Brasil, tal realidade foi acentuada em virtude de ser um país com grande contingente populacional num vasto território e que ainda, naquele momento, vinha passando por cortes

orçamentários em setores essenciais como educação e saúde, ocasionando adversidades a um determinado número de pessoas com menos recursos financeiros, que se caracteriza como uma grande parcela da população brasileira.

E, tratando-se de agravantes, ressaltamos que o Brasil foi um dos últimos países a decretar o retorno das aulas presenciais, levando a um longo período, aproximadamente, um ano e três meses, em que as crianças estiveram fora da escola, com aulas via ensino remoto, enquanto outros países já haviam retornado ao atendimento educacional presencial mediante pesquisas que passaram a comprovar que o número de contágio entre as crianças era pequeno, além do fato de que estavam perdendo mais estando fora da escola.

Diante disso, esta pesquisa possibilitou entender melhor como ocorreu a relação escola-família estabelecida no período de pandemia, considerando a perspectiva de professoras(es) da educação infantil, as quais, como destacam Sommerhalde, Pott e La Rocca (2022) “foram atiradas(os) ao mar sem saber nadar”, e não desistiram, ao contrário, resistiram e enfrentaram até o fim um cenário de instabilidades e contradições ao longo do percurso, não deixando de cumprir o papel de educadoras(es).

Educadoras(es) que, por meio de redes sociais, entraram dentro das casas de famílias que estavam aterrorizadas por uma doença jamais vista. Elas tentaram, através de mensagens de carinho, atenção, orientação e respeito, ajudar adultos e crianças que precisavam de um caminho a seguir ou alguém que pudesse ouvir suas angústias e medos, embora estivessem com medo também.

Por isso, esta pesquisa tem uma relevância em colaborar com estudos que considerem a importância da(o) professora(or) da educação infantil no estabelecimento da relação escola-família, a qual é tão essencial para a formação do indivíduo e que passou por uma situação jamais vista, posto que em outros momentos de pandemias não era comum que as crianças pequenas frequentassem a educação infantil.

É importante que estudos neste âmbito sejam considerados. Os(as) envolvidos(as) no processo educacional sofreram tentando realizar um trabalho educacional que não pode ocorrer por ensino remoto, visto que a educação infantil é uma etapa que necessita de interações produtivas e assertivas.

Com o fim da pandemia de Covid-19, professoras(es) e crianças retornaram à escola depois, de cerca, de um ano e meio de ensino remoto, considerando que as escolas foram fechadas em março de 2020 e reabertas em agosto de 2021. Como será que foi esse retorno, tanto para as crianças, quanto para as(os) professoras(es) e famílias? Será que a pandemia conseguiu estreitar os laços escola-família?

É preciso que se mantenha um registro histórico da situação enfrentada no acometimento da pandemia de Covid-19 e o impacto causado na educação infantil, especialmente no Brasil. Assim, finalizamos essa discussão com uma inspiradora contribuição de Freire (1967):

Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu País. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia. A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade (Freire, 1967, p. 96-97).

Amor e Coragem também defendidos e praticados por Dewey (1979a/b) que acreditou e lutou por um processo educacional baseado na escuta, respeito mútuo e compromisso, os quais devem acontecer mediante empenho de toda sociedade, em especial escola e família, uma vez que estes são os primeiros ambientes onde a criança faz parte.

Nessa perspectiva, chegamos ao fim deste trabalho que poderá contribuir com pesquisadores(as), profissionais da educação e com todos(as) aqueles(as) que acreditam na educação libertadora e estejam dispostos a trabalhar com amor e verdade, apesar das adversidades, por uma sociedade mais justa e melhor para todos e todas.

REFERÊNCIAS

- ABRINQ, Fundação. **Cenário da Infância e adolescência no Brasil**. 2023. Disponível em: https://observatoriocrianca.org.br/system/library_items/files/000/000/035/original/cenario-da-infancia-e-adolescencia-no-brasil-2023.pdf.pdf?1678125969#:~:text=Obrigado%20e%20boa%20leitura!&text=A%20partir%20da%20divulga%C3%A7%C3%A3o%20dos,residiam%20no%20Brasil%20naquele%20ano. Acesso em: 25 jan. 2024.
- ALVES, Fernando Donizete *et al.* Infância confinada pela COVID-19 na Itália e os impactos no direito à educação. **International Journal of Early Years Education**. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2025579>. Acesso em: 22 maio 2023.
- Andrade, Carla Lisbôa. **Dilemas e contradições sobre a concepção de infância presente no referencial curricular nacional da educação infantil – RCNEI**. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14019/1/DilemasContradicoesConcepcao.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.
- ANTONIETTI, Maja; GUERRA, Mônica; LUCIANO, Elena. Juntos à distância. Alianças educacionais entre serviços de acolhimento de crianças e famílias durante o confinamento. **Revista Italiana de Educação Familiar**. n° 1, 2021, p. 153-170. Disponível em: <http://www.fupress.com/rief>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- ATILES, Julia *et al.* Respostas internacionais ao COVID-19: desafios enfrentados pelos profissionais da primeira infância. **European Early Childhood Education Research Journal**, 29:1, 66-78. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872674>. Acesso em: 22 mai. 2023.
- ARAÚJO, Tânia Maria de; MOREIRA, Regina de Souza; SOARES, Jorgana Fernanda de Souza. O trabalho na educação infantil e os impactos na saúde mental docente. In: SANTOS, Marlene Oliveira (org.). **Educação infantil em tempos de pandemia**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 51-65.
- ASBURY, Kathryn; KIM, Lisa. **O impacto do Covid-19 na educação: evidências de pesquisa de entrevistas com alunos primários e professores secundários na Inglaterra**. 2020.
- BAADE, Joel *et al.* Professores da educação básica no Brasil em tempos de Covid-19. **Holos**. 36(5), p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10910/pdf>. Acesso em 22 mai. 2023.
- BALBINOTI, Valéria; TOFFOL, Giacomo; TAMBURLINI, Giorgio. **Tecnologias digitais e crianças: um levantamento sobre seu uso nos primeiros anos de vida**. Médico e Criança. 2016. Disponível em: https://www.medicoebambino.com/index.php?id=1610_631.pdf_c. Acesso em: 19 set. 2023
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Talita Vitória Santoro. **Os experimentos das crianças, professoras e responsáveis: experiências em tempos de ensino remoto na pandemia da Covid-19.** Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2022.

BERMÚDEZ, Ángel. Gripe espanhola: 5 hábitos de saúde que mudaram após pandemia de gripe que arrasou o mundo em 1918. **BBC News Brasil.** 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-61624362>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Fabiana Marini; MELLO, Roseli Rodrigues. Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento-chave para uma educação de êxito para todos. **Educação Unisinos** (Online), v. 18, p. 165-175, 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2014.182.07/4232>. Acesso em 31 jan. 2022.

BRASIL. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. 2020.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia#:~:text=Educação%20infantil%20-%20A%20orientação%20para,e%20aos%20pais%20e%20responsáveis>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, SEB, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 05 out. 2023.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 26 jan. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 05 out. 2023.

BRASIL. **Lei 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo decreto legislativo no 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC recomenda volta às aulas presenciais.** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/07/mec-recomenda-volta-as-aulas-presenciais>. Acesso em: 11 set 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: volume 1. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Portaria no 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 27 jan. 2022.

CAMPOS, Maria Malta; VIEIRA, Livia Fraga. COVID-19 e a primeira infância no Brasil: impactos no bem-estar, educação e cuidados infantis. **European Early Childhood Education Research Journal**, p. 125-140, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872671>. Acesso em: 10 maio 2023.

CANO, Ignacio. Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 31, set./dez. p. 94-119, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v14n31/05.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

CARNEIRO, Bruna Pereira *et al.* Atividades educativas não presenciais na pandemia: experimentando a casa e ampliando o universo cultural da criança. **Polyphonia**. Goiânia-GO, v. 33/2, jul./dez. 2022.

CARVALHO, Jair Antonio de *et al.* Andragogia: Considerações sobre a aprendizagem do adulto. **REMPEC: Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 3 n 1 p. 78-90. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21105/12579>. Acesso em: 24 out. 2023.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. Ministério da Educação. Perfil do professor da educação básica. **Série documental. Relatos de Pesquisas**. 2018. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083/3625>. Acesso em: 28 dez. 2023.

CASTRO, Mayara Alves de; ALVES, Maria Marly; CASTRO, Debora Dias de. Educação infantil e pandemia: família e escola em tempos de isolamento social. **Ensino em Perspectivas**. Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6679>. Acesso em 19 jan. 2022.

CIOTTI, Marco. *et al.* The Covid-19 pandemic. **Clinical Laboratory Sciences**. 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10408363.2020.1783198?journalCode=ilab20>. Acesso em: 08 set. 2023.

CORALINA, Cora. Não sei. In: SANTOS, Marlene Oliveira (org.). **Educação infantil em tempos de pandemia**. Salvador: EDUFBA, 2021.

CRESCENZA, Giorgio. *et al.* **Educação e a Pandemia**: distância, aprendizagem e relação escola-família. p. 73-85, 2021. Disponível: DOI: 10.7203/realia.26.18078. Acesso em: 22 maio 2023.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Lilian Moreira; FERREIRA, Lúcia Gracia. A formação *stricto sensu* e seus contributos para prática docente: um estudo freireano. **Revista BOCA.** 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1556/731>. Acesso em 19 jan. 2024.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia.** 17(36), 21-32, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCSTNbWg8JNGRcV9pN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** 4 ed. São Paulo: Ed. Nacional. 1979a.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** 3 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979b.

DI RIENZO, Paulo. *et al.* Aprendizagem ao longo da vida, conhecimento e competência estratégica: abordagens conceituais no contexto da colaboração científica entre Brasil e Itália. **Revista eletrônica de educação,** 2020.

DI RIENZO, Paolo. **Apprendimento permanente e riconoscimento dell'esperienza:** Attualità di J. Dewey. 2023. 1 PowerPoint

EGAN, Suzanne M. *et al.* Falta educação e cuidados iniciais durante a pandemia: o Impacto socioemocional da crise do COVID-19 em crianças pequenas. **Revista Educação Infantil.** Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01193-2>. Acesso em: 10 maio 2023.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Ed. Artmed. Porto Alegre. 1999.

EUROPA. **Covid-19 in children and the role of school settings in Covid-19 transmission do Europe Centre for disease prevention and control.** 2020.

FIOCRUZ. **Covid-19 não é pandemia, mas sindemia: o que essa perspectiva científica muda no tratamento.** 2020. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/?q=node/1264>. Acesso em: 21 nov. 2023.

FERNANDES, Alexsandra de Cássia Oliveira Galvão. **A família na vida escolar.** João Pessoa: UEPB, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6977/1/PDF%20-%20Alexsandra%20Cássia%20Oliveira%20Galvão%20Fernandes.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

FERNANDES, Beatriz Palma. **O brincar de crianças de 0 a 5 anos de idade durante o isolamento social provocado pela Covid-19.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos (SP), 2023.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4424/2546>. Acesso em: 29 setembro 2023.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da educação. **São Paulo em perspectiva**, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/VWmqHMjzXwgDR43kbcv7BRH/>. Acesso em: 17 de dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra. 2018.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3114970/mod_resource/content/1/Anthony_Giddens_Sociologia.pdf. Acesso em: 19 jan. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; Minoda, Dalva de Souza; Fonseca, Renata Gadoni Porto. Impacto da Pandemia do Covid-19 na educação. Reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/53672>. Acesso em: 13 março 2023

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MÜLLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ybM6TZ8MvPmdLN8HzqgFZKS/?lang=pt>. Acesso em: 13 março 2023

HEAVEY, Laura. *et al.* **Nenhuma evidência de transmissão secundária de COVID-19 de crianças que frequentam a escola na Irlanda**, 2020. Euro Surveill. 2020;25(21):pii=2000903. Disponível em: <https://doi.org/10.2807/1560-7917.ES.2020.25.21.2000903>. Acesso em: 13 mar. 2023.

HOYUELOS, Alfredo. Loris Malaguzzi: una biografía pedagógica, de 1920 a 1945. **RELAdEI: Revista Latinoamericana de Educación Infantil**. 9(2), diciembre, p. 19-30, 2020.

ITÁLIA. **Orientações pedagógicas no LEAD: vínculos educacionais a distância – uma forma diferente de fazer creche e pré-escola**. 2020. Disponível em:

<https://www.miur.gov.it/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead->. Acesso em: 18 dez. 2023

ITÁLIA. Sociedade Italiana de Pesquisa Educacional. **Para uma comparação dos métodos de ensino à distância adotados nas escolas italianas durante o período de emergência do COVID-19**. 2020.

JUNIOR, André José Rodrigues. et al. A Relação família/escola como elemento fundante da Pedagogia de Loris Malaguzzi. **Revista Interfaces**. 2021. Disponível em: http://www.uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20210928090735.pdf. Acesso em: 10 abril 2023.

LAGUNA, Thalyta Freitas dos Santos. *et al.* Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, Recife, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/PGF37qhRQP9HYFH5TSv89zR/?lang=en>. Acesso em: 13 março 2023

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. – São Paulo: Atlas 2003.

LA ROCCA, Concetta. *et al.* **Ensino a distância em creches: uma comparação entre Itália e Brasil**. 2022.

LIMA, Tarsila Barboza Hidalgo; CHAPADEIRO, Cibele Alves. Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, vol. 19, n. 3, Setembro/Dezembro, p. 493-502, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NYB3PgrDxvgtpJKXvX9By3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 jan. 2022.

LUDOVICO, Francieli Motter. *et al.* Covid-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação. **Interfaces Científicas**. Aracaju, p. 58-74, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9166>. Acesso em: 13 mar. 2023.

MALGANOVA, Irina Grigorievna; DOKHKILGOVA, Diba Mazhitovna; SARALINOVA, Dzhamilya S. A transformação do sistema educacional durante e pós-COVID-19. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp. 1, p. 595-605, mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.1.14999>. Acesso em 27 jan. 2022.

MAYER, Otero; BENITO, González; ROZAS, Gutiérrez. **Implicações emocionais: finais em Educação Infantil professores e famílias em situação de pandemia na Espanha**. 2022. p. 255-269. Disponível em: <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2802>. Acesso em: 22 maio 2023.

MCGORON, Lucy. *et al.* **Apoio escolar, caos, rotinas e saúde mental dos pais durante o ensino remoto COVID-19**. vol. 37, n. 2, p. 173–182, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/spq0000467>. Acesso em: 22 maio 2023.

MOHER, David. *et al.* Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: a recomendação PRISMA. **Epidemiol. Ser. Saúde**. 24 (2): abr-jun, Brasília, 2015. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/TL99XM6YPx3Z4rxn5WmCNCF/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em 20 dez.2023

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (Re)Inventar educação escolar no Brasil em tempos da Covid-19. **Rev. Augustus**. p. 237- 254. 2020. Disponível em:
<https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/552>. Acesso em 13 março 2023.

MORENO, Gilmara Lupion. A relação escola-família e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 03, p. 1187-1203, jul./set., 2018. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9778/7526>. Acesso em: 17 dez. 2023.

NETO, Alfredo Veiga. Mais uma lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/FtpkV5RY3Q64nvBdvxbSXwg/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2023.

OLIVEIRA, Ayvina Alves de; MELO, Vitória Fernandes de Souza; MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **Pandemia e seu processo excludente no acesso à Educação Infantil: uma análise Historiográfica das pandemias no mundo**. 2021. Disponível em:
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81854>. Acesso em: 22 mai. 2023.

OLIVEIRA, Cláudia Patricia de Oliveira; PERES, Jussânia Oliveira; AZEVEDO, Gilson Xavier de. Parceria entre escola e família no desenvolvimento do aluno durante a pandemia de Covid-19. **REEDUC**. UEG. v. 7. n. 1. 2021.

OLIVEIRA, Luana Maria de. **A relação família-escola nos periódicos científicos brasileiros (2000-2013)**. São Carlos: UFSCar, 2015.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. Interações: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar: uma única ação. **Coleções Interações**. São Paulo: Blucher, 2012.

PARANHOS, Ranulfo. *et al.* Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 18, n 42, mai/ago, p. 384-411. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/soc/a/WtDMmCV3jQB8mT6tmpnzKc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 setembro 2023.

PASCAL, Chris. *et al.* **Covid-19 e mobilidade social. Resumo de impacto nos primeiros quatro anos**. The Sutton Trust. 2020.

PEREIRA, Natássia Novaes. **Jogando em casa na pandemia: um estudo brasileiro de crianças de 1 a 10 anos no isolamento social pelo COVID -19**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos (SP), 2023.

PIMENTA, Júlia Ines Pinheiro Bolota. **Saberes de professores da educação infantil sobre a BNCC: fontes, apropriações, implicações e desafios**. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos

(SP), 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17157>. Acesso em: 17 dez 2023.

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira da. **A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014)**. Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Qnq7zmpsLtH9mk3cwhJnKyz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2022

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

SANTOS, Amanda Caixeta dos. **As percepções de famílias de crianças da Educação Infantil sobre o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19**. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/34692/6/PercepçõesFam%C3%ADiasCrianças.pdf>. Acesso em: 22 maio 2023.

SANTOS, Luana Rocha dos; TONIOSSO, José Pedro. A importância da relação escola-família. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**. Bebedouro-SP, 1 (1): 122-134, 2014. Disponível em: http://repositorio.unifafibe.com.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/475/2014_LRS.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 nov. 2023.

SANTOS, Márcia Pires dos. Os desafios da educação infantil no contexto da pandemia COVID-19. **Integra EAD 2020**. Campo Grande. MS. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/IntegraEaD/article/view/11940>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SANTOS, Vanessa. *et al.* **CienciAmerica**. Lima-Peru, vol. 9, nº. 3, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746473>. Acesso em: 24 out. 2022

SAPUCAIA, Priscila Caldas; ALVES, Paula Dias. A transição do cenário educacional em meio à pandemia do COVID-19: Desafios e problemáticas envolvidas na prática docente nas turmas de educação infantil. **RBPPD/BRJPD**. vol. 2, n. 4, p. 67-94, 2020. Disponível em: <https://www.brjpd.com.br/index.php/brjpd/article/view/105/48>. Acesso em: 22 maio 2023.

SEMANN, Vânio Cesar; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Os desafios da docência no contexto da pandemia da Covid-19: Estudo de caso de Florianópolis. **Revista Docência e Cibercultura**. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/66556>. Acesso em: 10 set. 2023.

SENHORAS, Elói Martins. Impactos da pandemia da covid-19 na educação. In: VII Congresso Nacional de Educação. **Anais**. 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68707>. Acesso em: 10 set. 2023

SENRA, Vanessa Braz Costa; SILVA, Maria Silene da. A educação frente à pandemia de COVID-19: atual conjuntura, limites e consequências. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22114>. Acesso em: 13 março 2023

SILVA, Luciana Longuini; FOLLADOR, Kellen Jacobsen. Reinventando a Educação Infantil em tempos de Covid-19: as medidas pedagógicas implementadas no município de Guarulhos/SP. **Dialogia**. São Paulo, n. 36, p. 235-251, set./dez. 2020.

SILVA, Júlia Graciela de Brito. **Os desafios e saberes da prática profissional das professoras da educação infantil em tempos de pandemia**. UFSCar. São Carlos – SP. 2023

SOARES, Ana Paula Peixoto. Articulações em torno da BNCC para um "todos" em tempos de pandemia. **Revista Cocar**. Edição Especial: n.17/2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6478>. Acesso em: 24 out. 2023.

SOMMERHALDER, Aline; POTT, Eveline Toneloto Barbsa; La ROCCA, Concetta. **A educação infantil em tempos de SARS-Cov-2: a (re) organização dos fazeres docentes**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248254817>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SOMMERHALDER, Aline; ZANOTTO, Luana; PENTINI, Anna Alufi. A reorganização do convívio familiar com crianças em pandemia pela Covid-19 no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.39. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/w6ZxqkkSzwBCWRkVkB4yH5B/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

SOUZA, Camila Costa de. **Reinventar a prática docente na educação infantil: experiências de ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19**. João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19468/1/KCS18022021.pdf>. Acesso em: 22 maio 2023.

SOUZA, Caroline de; PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Análise das percepções de educadoras da educação infantil (0 a 5 anos) acerca da relação escola-família. **Cadernos da Pedagogia**. v. 13, n. 26, p. 75-90, Out/Dez 2019. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1248/476>. Acesso em: 17 dez. 2023.

SOUZA, Luana Vieira de; MADEIRO, Eraldo Pereira. Atividades remotas na educação infantil: uma análise da prática docente em momento de pandemia em Manaus. **Revista Humanidades e Inovação**. v.8, n. 34. p. 314-323. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5192>. Acesso em: 24 out. 2023

SPAULL, Nic. **COVID-19 e escolaridade na África do Sul: quem deve voltar à escola primeiro?** UNESCO IBE 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09470-5>. Acesso em: 13 mar. 2023.

VAZ, Grice Anne dos Santos; SANTOS, Edson de Jesus; PEREIRA, Cláudio Alves. **Educação Básica e COVID-19: desafios, estratégias e lições dos professores em tempos de distanciamento social**. 2021. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i15.22485>. Acesso em: 22 maio 2023.

VENTURA, Anamaria. **O Roubo do futuro. A experiência dos Links Educacionais a Distância (LEAD) em creches durante a COVID-19.** 2023. Disponível em: <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/cml>. Acesso em: 26 dez 2023.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; FALCIANO, Bruno Tovar. Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 14, n. 30, p. 788-805, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em: 22 maio 2023.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marilia Sá Carvalho. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, São Paulo, v. 36, n. 25, p. 1-4, 2020. Disponível em: <<https://scielosp.org/pdf/csp/2020.v36n5/e00068820/pt>>. Acesso em: 10 set. 2023

WIECZORKIEWICZ, Alessandra Krauss; BAADE, Joel Haroldo. Família e escola como instituições sociais fundamentais no processo de socialização e preparação para a vivência em sociedade. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 20, jun. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/19/familia-e-escola-como-instituicoessociais-fundamentais-no-processo-de-socializacao-e-preparacao-para-a-vivencia-em-sociedade>. Acesso em 19 jan. 2022.

ZAGO, Nadir. Relação escola-família. Elementos de uma reflexão sobre objetos de estudo em construção. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis. v. 12. n.16. p. 11-25. 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/view/24210/21592>. Acesso em: 18 setembro 2023.

ANEXO A – Recorte do questionário analisado

Caracterização das(os) participantes, extraída da seção 1, "Dados sociais/pessoais":

1. Gênero:

Masculino

Feminino

2. Idade

Menos de 30 anos

31 - 40 anos

41 - 50 anos

51 - 60 anos

61 - 65 anos

Mais de 65 anos

3. Formação de base e títulos alcançados

Magistério

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

4. Perfil Profissional

Diretor

Coordenador

Professor pré-escola privada

Professor pré-escola pública

Educador pré-escola privada

Educador pré-escola pública

Professor creche privada

Professor creche pública

Educador creche pública

() Outros profissionais

5. Vínculo de trabalho

() Temporário

() Celetista

() Servidor público

6. Tempo de trabalho

() Menos de 5 anos

() 5 - 15 anos

() 16 - 25 anos

() 26 - 35 anos

-Pergunta 8, extraída da seção 2, "Planejamento educacional/didático"

8. Com a necessidade da "didática a distância" ou atividades não presenciais para as experiências ou atividades, que mensagem você gostaria de enviar às crianças e pais? (Atribua uma posição no ranking às seguintes alternativas de resposta. ATENÇÃO: cada posição deverá ser atribuída apenas uma vez.)

1 - mais importante 2 3 4 - menos importante

Tranquilidade (Não se preocupe, tudo ficará bem?)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proximidade (creche e pré-escola continuam presentes em sua vida)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Continuidade da relação educativa (podemos conversar mesmo que não nos encontremos fisicamente)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Continuidade do caminho educativo (podemos continuar a brincar e ler histórias, mesmo que não nos encontremos fisicamente)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

-Pergunta 9, extraída da seção 2, "Planejamento educacional/didático"

9. Em relação à pergunta anterior (8), que outra mensagem você gostaria de enviar às crianças e pais?

-Pergunta 34, extraída da seção 5, "Avaliação da experiência"

34. Após as atividades na forma de "didática a distância" ou atividades não presenciais, você pergunta aos pais se a/s criança/s têm: (máx. duas respostas)

- Demonstrado interesse
- Expressado desejos ou pedidos especiais
- Participou ativamente (elaborando desenhos, pinturas, colagens...)
- Manifestado tédio e/ou desinteresse
- Expressado desconforto emocional
-

-Pergunta 35, extraída da seção 5, "Avaliação da experiência"

35. Foi previsto pedir aos pais para enviar, via mídia social ou na forma online ou outras ferramentas de comunicação:

- Imagens das atividades e materiais feitos pelas crianças
- suas opiniões sobre a experiência realizada
-