

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ- REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Veronica Luzia da Silva

**PANDEMIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: EM TELA A ATUAÇÃO DE
FAMÍLIAS PARA O ATENDIMENTO DAS ORIENTAÇÕES DAS
CRECHES**

**São Caetano do Sul – SP
2023**

VERONICA LUZIA DA SILVA

**PANDEMIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: EM TELA A ATUAÇÃO DE
FAMÍLIAS PARA O ATENDIMENTO DAS ORIENTAÇÕES DAS
CRECHES**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

**São Caetano do Sul – SP
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA, Veronica Luzia da

Pandemia e Educação Infantil: em tela a atuação de famílias para o atendimento das orientações das creches/ Veronica Luzia da Silva. – São Caetano do Sul, USCS, 2023.

154p.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2023.

1. Pandemia. 2. Educação Infantil. 3. Creche. 4. Desigualdades Sociais. I. Título.
II. Universidade de São Caetano do Sul.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em ____/____/____ pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profa. Dra. Maria das Graças Nicoletti Mizukami

Dedico este trabalho especialmente à minha mãe, como representante de todo um povo que esteve e está comigo todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Professor Paulo, muito obrigada! Sua gentileza e paciência sempre serão lembradas com muito carinho. Agradeço também aos meus bebês, minhas crianças que me trouxeram até aqui; sem eles e elas não seria parte do que sou hoje. A outra parte agradeço à minha família, palavra tão utilizada em meu texto e que tem grande valor para mim, pois nossa história nos conduz e nos ensina. Obrigada, mãe (Dona Sandra), Paula, José (sempre será José para mim), meu primo Gabriel e minha tia Sivia (que sempre será lembrada), vocês são minha base, minha fortaleza e dividem o espaço de minha riqueza com minha cunhada Fabiane, que me deu o maior presente de todos os tempos, TEODORO, meu sobrinho.

RESUMO

O contexto pandêmico iniciado no Brasil em 2020 trouxe inúmeras mudanças para as organizações escolares, que tiveram de fechar seus espaços por algum tempo. Diante desse cenário, difícil para os profissionais que trabalhavam nas instituições e para os familiares, o objetivo desta pesquisa foi analisar a atuação das famílias de diferentes níveis de vulnerabilidade socioeconômica, atuaram com as crianças no período de pandemia para atender às orientações promovidas pelas creches municipais de Santo André Para a sua consecução, utilizou-se uma abordagem qualitativa, com base na teoria fundamentada, a fim de coletar e analisar os dados. O estudo contou com três fases: na primeira, ocorreu a revisão da literatura especializada; na segunda, analisaram-se alguns documentos, quais sejam, os projetos político-pedagógicos das instituições e as fichas de caracterização, preenchidas pelas famílias que residiam em regiões de maior ou menor vulnerabilidade socioeconômica do município; na terceira, realizaram-se entrevistas com as famílias de diferentes classes sociais, que vivenciaram a oferta de atendimento remoto. Os resultados mostraram que as quatro famílias de maior vulnerabilidade indicaram dificuldades para o acompanhamento das orientações das instituições. Nesse sentido, os motivos foram variados: incompatibilidade de horários de trabalho; grande demanda de organização doméstica; tempo de cuidados essenciais à criança; dificuldades pela rotina de estudo; falta de equipamentos eletrônicos, como o celular e o computador; ausência de espaços propícios para o desenvolvimento de algumas propostas; falta de materiais domésticos (papéis de texturas diferentes ou coloridos, e até mesmo tintas). Desses dados, depreende-se pouca ou nenhuma atuação das famílias mais vulneráveis em relação às orientações das creches. No período em questão, essa situação explicitou que as crianças mais pobres não tiveram seus direitos garantidos, ao contrário daquelas de origem mais abastada. Assim, as diferenças estruturais das famílias mostraram que os atendimentos às infâncias foram distintos e impactaram diretamente o desenvolvimento das crianças, com possíveis influências futuras desfavoráveis para elas e para a sociedade. Cabe ressaltar que as instituições, ao padronizarem o atendimento, ainda que não intencionalmente, deixaram de oportunizar a efetiva atuação das famílias de maior vulnerabilidade, fato contrário aos direitos das crianças mais pobres e a seu desenvolvimento. Tal padronização revelou como as unidades, por não prestarem atenção às diferenças sociais, transformaram-nas em diferenças escolares. Em suma, a pesquisa A pesquisa desvelou que a condição socioeconômica foi um dos fatores relevantes para garantir o direito à educação, diante de evidências como: a dificuldade de acesso a espaços, materiais e aparelhos necessários para o acompanhamento das orientações das creches; a terceirização de cuidados essenciais das crianças a pessoas de fora da ambiente familiar; a exposição ao vírus, entre outras necessidades de apoio psicológico ao qual as famílias mais vulneráveis não tiveram acesso. Todos esses elementos apresentados comporão um *e-book*, o produto deste trabalho, que ficará à disposição daqueles que estudam o tema. Por fim, espera-se ter contribuído para o debate na área.

Palavras-chave: pandemia; educação infantil; creche; desigualdade social; atendimento remoto.

ABSTRACT

The pandemic context that started in Brazil in 2020 brought numerous changes to school organizations, which had to close their spaces for some time. Faced with this scenario, difficult for professionals working in institutions and for family members, the objective of this research was to analyze the performance of families with different levels of socioeconomic vulnerability, who worked with children during the pandemic period to meet the guidelines promoted by municipal day care centers. de Santo André For its achievement, a qualitative approach was used, based on grounded theory, in order to collect and analyze data. The study had three phases: in the first, there was a review of the specialized literature; in the second, some documents were analyzed, namely, the political-pedagogical projects of the institutions and the characterization forms, filled in by families residing in regions of greater or lesser socioeconomic vulnerability in the municipality; in the third, interviews were carried out with families from different social classes, who experienced the provision of remote assistance. The results showed that the four most vulnerable families indicated difficulties in following the institutions' guidelines. In this sense, the reasons were varied: incompatibility of working hours; great demand for domestic organization; essential child care time; difficulties with the study routine; lack of electronic equipment, such as cell phones and computers; absence of favorable spaces for the development of some proposals; lack of domestic materials (papers with different textures or colors, and even paints). From these data, it appears little or no action by the most vulnerable families in relation to the guidelines of the day care centers. In the period in question, this situation explained that the poorest children did not have their rights guaranteed, unlike those from more affluent backgrounds. Thus, the structural differences of the families showed that the services provided to children were different and directly impacted the development of the children, with possible unfavorable future influences for them and for society. It should be noted that the institutions, by standardizing care, even if unintentionally, failed to provide opportunities for the effective action of the most vulnerable families, a fact contrary to the rights of the poorest children and their development. Such standardization revealed how the units, by not paying attention to social differences, turned them into school differences. In short, the research The research revealed that the socioeconomic condition was one of the relevant factors to guarantee the right to education, in the face of evidence such as: the difficulty of accessing the spaces, materials and devices necessary for monitoring the guidelines of day care centers; the outsourcing of essential child care to people outside the family environment; exposure to the virus, among other needs for psychological support to which the most vulnerable families did not have access. All these elements presented will compose an e-book, the product of this work, which will be available to those who study the subject. Finally, we hope to have contributed to the debate in the area.

Keywords: Pandemic; Child education; Nursery; Social inequality; Remote service.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1: Idade das mães na C1	81
Gráfico 2: Idade das mães na C2	81
Gráfico 3: Grau de escolaridade das mães na C1	82
Gráfico 4: Grau de escolaridade das mães na C2	82
Gráfico 5: : Inserção das mães da C1 no mercado de trabalho	83
Gráfico 6: Inserção das mães da C2 no mercado de trabalho	83
Gráfico 7: Area de atuação das mães da C1 no mercado de trabalho	84
Gráfico 8: Area de atuação das mães da C2 no mercado de trabalho	84
Gráfico 9: Convívio da criança na C1	85
Gráfico 10: Convívio da criança na C2	85
Gráfico 11: Idade dos pais na C1	86
Gráfico 12: Idade dos pais na C2	86
Gráfico 13: Escolaridade dos pais na C1	87
Gráfico 14: Escolaridade dos pais na C2	87
Gráfico 15: Atuação dos pais da C1 no mercado de trabalho	88
Gráfico 16: Atuação dos pais da C2 no mercado de trabalho	88
Gráfico 17: Área de atuação dos pais da C1 no mercado de trabalho	89
Gráfico 18: Área de atuação dos pais da C2 no mercado de trabalho	89
Gráfico 19: Quem ficava com a criança da C1 quando ela não estava na creche	90
Gráfico 20: Quem ficava com a criança da C2 quando ela não estava na creche	90
Gráfico 21: Condição da residência - C1	91
Gráfico 22: Condição da residência - C2	92
Gráfico 23: Tipo de residência - C1	92
Gráfico 24: Tipo de residência - C2	93
Gráfico 25: Número de cômodos - C1	93
Gráfico 26: Número de cômodos - C2	94
Gráfico 27: Saneamento básico - C1	94
Gráfico 28: Saneamento básico - C2	95
Gráfico 29: Acesso a programas assistenciais - C1	96
Gráfico 30: Acesso a programas assistenciais - C2	96
Gráfico 31: Programas culturais - C1	97
Gráfico 32: Programas culturais - C2	97
Gráfico 33: Religião - C1	98
Gráfico 34: Religião - C2	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas relacionadas a perspectiva das famílias quanto ao acompanhamento de crianças durante o início da pandemia	25
Quadro 2: Famílias em situação de menor vulnerabilidade socioeconômica.....	122
Quadro 3: Famílias em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados demográficos de Santo André	67
Tabela 2: Dados das escolas	68
Tabela 3: Dados das matrículas	68
Tabela 4: Dados das matrículas em creches.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FC Ficha de Caracterização
PPP Projeto Político Pedagógico
EI Educação Infantil
CF/88 Constituição Federal 1988
LDBEN/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996
FUNDEF Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FEUNDEB Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
CEE Conselho Estadual de Educação
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
COVID- 19 Coronavírus *disease* 2019. Doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2
PPPEMAV Projeto Político Pedagógico da Escola de Maior Vulnerabilidade
PPPEMEV Projeto Político Pedagógico da Escola de Menor Vulnerabilidade
C1 Instituição localizada em região de maior índice de vulnerabilidade
C2 Instituição localizada em região de menor índice de vulnerabilidade
A1 e A2 Famílias de maior nível socioeconômico em Instituição localizada em região de maior índice de vulnerabilidade
B1 e B2 Famílias de maior nível socioeconômico em Instituição localizada em região de menor índice de vulnerabilidade
D1 e D2 Famílias de menor nível socioeconômico em Instituição localizada em região de maior índice de vulnerabilidade
E1 e E2 Famílias de menor nível socioeconômico em Instituição localizada em região de menor índice de vulnerabilidade.

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	17
1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 Problema de pesquisa.....	23
1.2 Objetivo Geral.....	23
1.3 Objetivos Específicos	23
1.4 Justificativa do estudo	23
1.5 O estudo	26
2 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE DESIGUALDADES SOCIAIS.....	28
2.1 Desigualdades sociais e sociedade	28
2.1.1 Desigualdades sociais, sua origem e evolução diante o progresso da sociedade	29
2.1.2 Desigualdades sociais e implicações no desenvolvimento das infâncias	34
2.1.3 Desigualdades sociais, creche e pandemia.....	41
3 FAMÍLIA E SOCIEDADE.....	44
3.1 Concepções de famílias na sociedade atual.....	44
3.2 Família como instituição social.....	47
3.3 <i>Habitus</i> , a família e o desenvolvimento das infâncias	52
4 A PESQUISA	56
4.1 Conceitos da pesquisa	56
4.2 Características da pesquisa	57
4.2 Fases da pesquisa: coleta e análise dos dados	59
4.3.1 Primeira fase: seleção das creches	59
4.3.2 Segunda fase: análise documental.....	61
4.3.3 Terceira fase: entrevistas semiestruturadas	63
4.4 Análise de dados	64
4.5 Cenário da Pesquisa: Santo André	65
4.5.1 Educação em Santo André	67
4.5.2 Pandemia e educação – contextos da cidade de Santo André.....	69
5 CRECHES E FAMÍLIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	74
5.1 Projetos político-pedagógicos	74
5.1.1 O PPP da escola de maior vulnerabilidade	74

5.1.2 O PPP da escola de menor vulnerabilidade.....	78
5.2 Fichas de Caracterização das famílias.....	80
5.3 Entrevistas com as famílias de maior e menor vulnerabilidade	100
5.3.1 Famílias em situação de menor vulnerabilidade	100
5.3.1.1 As entrevistas com as participantes A1 e A2.....	100
5.3.1.2 As entrevistas com as participantes B1 e B2.....	106
5.3.2 Famílias em situação de maior vulnerabilidade	114
5.3.2.1 As entrevistas com as participantes D1 e D2.....	114
5.3.2.2 As entrevistas com as participantes E1 e E2.....	118
5.4 As relações entre creches e famílias em tempos de pandemia.....	125
5.4.1 Famílias em situação de menor vulnerabilidade	125
5.4.2 Famílias em situação de maior vulnerabilidade	127
6 PRODUTO.....	131
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICES.....	150

MEMORIAL

Comecei meus estudos no antigo “pré”, aos cinco anos de idade, e simplesmente odiava. Um dos fatores que contribuíram para tal sentimento era ter de acordar cedo; outro eram as regras. Lembro-me de obrigação de “pintar a rosa vermelha” diversas vezes, tal como o fazia a professora. No entanto, eu não gostava de vermelho; gostava de rosa, e isso era um problema.

Quando criança, sempre odiei ir à escola e, ao ser questionada sobre meu futuro, respondia com bastante certeza “NÃO QUERO SER APRENDIDA”. No momento em que iniciei os primeiros anos do ensino fundamental, precisei até dar valor ao “pré”, pois odiava ainda mais aquele espaço e aquelas pessoas.

Durante os primeiros anos de ensino fundamental, senti-me deslocada. Aquele não era um espaço para mim; não tinha amigos ou amigas, pois não era igual a ninguém. As professoras não me viam, e tenho a sensação de que nem sabiam meu nome. Pretinha, com cabelo tomando minha cabeça, com peso em excesso, pobre em escola elitizada, fui lembrada apenas nos bilhetes de piolho ou pedidos para que não brincasse no recreio, ou seja, que não corresse, pois suava muito. Além do mais, que também não repetisse as refeições e fosse como as outras meninas magrinhas, de cabelo alinhado, como diziam as professoras.

Odiei a escola. Aquela história de que sobrevivemos ao *bullying* dos anos 1990 não é tão simples assim para quem de fato o sofreu. Por muitos anos, esse espaço para mim era um horror; seja por me obrigar a acordar cedo, seja por me manter em regras que eu achava absurdas, seja por não me aceitarem naquele local.

A grande mudança foi quando morei em Minas Gerais e lá a escola era para mim, apesar de ainda matar algumas aulas para ficar na biblioteca, pois gostava mais das histórias de Pedro Bandeira do que das que contavam meus professores e professoras. Lá conheci Lygia Fagundes Telles, Gil Vicente, Suassuna, Guimarães Rosa, Machado de Assis, entre outros.

Voltamos para São Paulo e a pedido — e também a uma trama — de minha mãe e da mãe de minha melhor amiga na época passei a cursar, com essa amiga, o magistério. Aos dezoito anos, iniciei meu trabalho como estagiária em educação. Findo o curso, minha primeira atuação foi com crianças portadoras de paralisia cerebral, deficiência física, síndrome de Down, entre outras deficiências. O trabalho relacionava-se a ‘reforço escolar’ para esses alunos, mas na intenção de conhecê-los,

bem como de compreender o que vivenciavam em classe. Por minha experiência, percebi que aquele “reforço” não faria sentido se repetisse os mesmos métodos até então utilizados por suas professoras. Estar com essas crianças me fez aprender sobre o sentido da Educação.

Busquei continuar minha formação, porém na área de Letras, pois, para mim, o sentido da Educação estava além da minha capacidade, e a literatura era meu maior foco de trabalho. No entanto, prendi-me à educação e à necessidade de entender como fazê-la para todos e todas.

Percorri os anos iniciais, finais, o ensino médio, até que um dia cedi ao desejo de minha mãe e prestei concurso na área de educação; aliás, era a única coisa que sabia sobre o concurso. Apenas obedeci a mais um pedido materno e, após alguns meses, fui chamada a trabalhar em creches municipais em Ribeirão Pires.

“Creche? Eu? Trocar fraldas depois de ter “estudado tanto?” foram as perguntas que me fiz assim que soube o segmento do concurso para o qual estava sendo convocada. Tentei convencer minha mãe de que não daria certo, porque não tinha certeza se era realmente aquilo que queria. E ela apenas me respondeu: “Se você não tentar não terá certeza”.

Foi por essa tentativa que permaneci até os dias atuais. Digo sempre que ser recebida por bebês quando chego ao trabalho é a melhor sensação que poderia querer.

As experiências com educação em creche percorreram berçários, além de outros ciclos com crianças pequenas e gestão. A primeira experiência com berçário e gestão foi fundamental para buscar novos conhecimentos em tais áreas. Assim aconteceu a conclusão do curso de Pedagogia, além de pós-graduações *lato sensu* em educação especial, gestão escolar, neurociência, entre outros cursos e leituras que me ajudaram a qualificar meu trabalho e a entender sobre educação infantil.

À medida que estudava, mais me dava conta de que a teoria não é aplicada da mesma forma em todos os contextos e regiões. Em 2013, de Ribeirão Pires fui parar em Santo André, onde observei muitas diferenças em relação a contextos e organizações. Retornei ao contexto de creche apenas em 2017 e, na ocasião, busquei entender a rede de educação do município, no que se referia à importância das creches e da educação nesses espaços.

Um tanto rebelde, expus-me a discussões com gestores diversos quanto ao alinhamento da organização e do trabalho em creche, especialmente com berçários.

Do mesmo modo, travei muitas discussões com professores e gestores que, de alguma forma, demonizavam a presença de bebês e crianças pequenas em instituições escolares, pois, assim como eu aos 19 anos, desconheciam o trabalho da educação infantil, menosprezando-o.

De alguma forma — e por alguma rebeldia —, cheguei à gestão de creche no município, na função de assistente pedagógica, em junho de 2020, durante a Pandemia. Só aceitei assumir a função por acreditar que, a partir do momento que as escolas tiveram de fechar seus espaços, não seria mais possível permanecer com as mesmas concepções inadequadas quanto à educação de bebês e crianças pequenas. Em outras palavras, seria uma oportunidade de participar da mudança, de evoluir o pensamento com outros profissionais. Mais do que isso, um meio de provar que “ESCOLAS SÃO PESSOAS”.

A intenção da pesquisa no *stricto sensu* surgiu exatamente desta expectativa: anunciar novos ventos para educação infantil; uma educação humanizada, que respeite as crianças e suas necessidades, bem como que garanta seus direitos muitas vezes esquecidos a fim de prevalecer o desejo dos adultos.

Embora o trabalho tenha intenções acadêmicas, o principal escopo foi empregá-las em prol da educação de bebês e crianças pequenas. E pretendemos focalizar sobretudo aquelas que são constantemente marginalizadas apenas pelo fato de serem crianças e ainda enfrentam contextos familiares que desconhecem suas potencialidades, em virtude de também desconhecerem sua força no coro nacional pela busca de equidade de oportunidades.

Em suma, o que vivemos nas creches a partir de 2020 foi um movimento que deve ser levado como grande aprendizado, já que, naquela rede de ensino, foi a primeira que paramos para pensar, de fato, sobre bebês, crianças pequenas e como educá-los. Ainda não sei ao certo qual caminho tomamos, mas espero que o presente estudo ajude a elucidar questões acerca de uma educação na qual todos e todas sejam privilegiados.

1 INTRODUÇÃO

Em 2020, o mundo foi exposto a um vírus de grandes proporções. A pandemia ocasionada pela covid-19 trouxe preocupações em todas as esferas, tais como na saúde, na educação, entre outras. Do mesmo modo, trouxe a descontinuidade do progresso das nações e, principalmente em países pouco desenvolvidos, pobreza e miséria.

No Brasil, quando informado o primeiro caso, em fevereiro de 2020, o vírus estava se espalhando em diferentes proporções em municípios e estados. Segundo boletim do governo, após um ano e meio de pandemia, tínhamos cerca de 20.890.779 infectados e 583.628 óbitos (PAINEL CORONAVÍRUS, 2021).

A região Sudeste apresentava, segundo dados oficiais, os maiores índices de infectados pelo vírus, sendo São Paulo o Estado com maior quantidade de infectados — 4.290.459 — e de óbitos — 146.549 (PAINEL CORONAVÍRUS, 2021). A situação era pior em comunidades mais pobres, onde as desigualdades sociais já eram bem conhecidas.

De fato, as desigualdades sociais geralmente têm afetado muito mais as famílias pobres. Trata-se de um fenômeno que corresponde às distâncias entre posições ocupadas pelas pessoas ou grupos na estrutura social em âmbito local, nacional ou global. Tal caracterização se relaciona a diferenças econômicas (definidas por renda, riqueza, controle de recursos etc.) e assimetrias de poder quanto aos direitos políticos, sociais e existenciais, bem como à influência política e também a capacidades epistemológicas (COSTA, 2017).

Via de regra, é uma condição de acesso desproporcional aos recursos, materiais ou simbólicos, derivada das divisões sociais. Para Amartya Sen (2001), em sua obra “Desigualdade Reexaminada”, são dois os mecanismos principais que explicam a gênese das desigualdades sociais: as capacidades e funcionamentos.

Todavia, cabe registrar que as apreciações sobre as desigualdades sociais não são recentes. Para Rousseau (2017), as desigualdades sociais têm origem no modo como homens, mulheres e natureza se relacionam. Essa relação — é relevante destacar — tanto promoveu o processo de evolução da humanidade quanto produziu várias desigualdades.

Ainda para Rousseau (2017), a ideia de propriedade privada está no centro das

desigualdades sociais. Tal concepção logo deu “origem” aos ricos e aos pobres, aos “poderosos e aos fracos”, aos “senhores e aos escravos”, entre outros.

Algumas desigualdades, como de raça e nível socioeconômico, estão estruturadas em nossa sociedade, a ponto de promover diferenças de oportunidades entre os indivíduos e famílias, enfatizando diferentes posições sociais que caracterizam grupos diversos. Efetivamente, a origem social da família, que pode ser descrita *grosso modo* pelo nível socioeconômico, tal como o faz Bourdieu (2017), revela as heranças, econômicas ou sociais, que podem contribuir para a manutenção das desigualdades sociais.

Para esse autor, no seio da família, são transmitidos bens econômicos e simbólicos que asseguram certa posição social privilegiada na sociedade. O teórico em destaque denominou tal situação de capital cultural, que envolve o capital econômico (recursos materiais, renda e posses), o cultural (conhecimento formal, diplomas), o social (rede de relações) e o simbólico. A seu ver, esses elementos contribuem para a formação do *habitus* de uma pessoa.

Bourdieu (1977) também foi um dos primeiros a mostrar que as desigualdades familiares são centrais para as desigualdades escolares. Logo, as aquisições das crianças e dos jovens na escola, o “sucesso” alcançado, têm raízes na origem social da família.

Nesse contexto, a reprodução das desigualdades ocorre, por exemplo, porque na escola se valorizam alguns elementos culturais mais presentes nas famílias de maior posse. Assim, o conjunto de códigos, símbolos, regras e disposições práticas, o *habitus* adquirido pela criança, é determinante.

É importante realçar que o *habitus* pode ser mutável, porém Bourdieu (2015) indica que essa mutabilidade é complexa. Destaca-se, ainda, que, em sua visão, não há um determinismo social, ou seja, uma relação de causa e efeito entre ser pobre e ser malsucedido na escola.

Considerando as influências exercidas pelo meio familiar sobre a criança e em seu desenvolvimento, isto é, o conjunto de experiências formativas, ressalta-se a importância do convívio e dos espaços educativos a fim de possibilitar o processo de desenvolvimento destas crianças. Em momentos de crise, como a ocorrida em 2020 e 2021, devido à propagação do coronavírus, o fechamento das escolas gerou um novo contexto para as crianças e para os jovens, que necessitaram ficar em suas casas.

Em muitos casos, as residências acabaram se tornando espaços educativos formais, induzidos pelas orientações e diretrizes das escolas. Não foi diferente com as crianças pequenas que estavam nas creches. Um novo cenário, diferente de outros já conhecidos, passou a se configurar no cotidiano das famílias. Ou seja, muitas delas, além dos afazeres profissionais e domésticos, tiveram de atuar na formação escolar e no desenvolvimento das crianças.

No ano de 2020, Gaidargi (2020) e outros pesquisadores começaram a empreender pesquisas no intuito de compreender as novas perspectivas educacionais, considerando a importância da tecnologia na área de educação. Outros estudos também surgiram em relação à atuação dos professores durante o processo de ensino remoto, em especial no campo de educação de crianças em fase de alfabetização ou primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental (FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2020), bem como acerca da preparação e da evasão de adolescentes do ensino médio durante a pandemia (CAFÉ; SELUCHINESK, 2020).

Outros trabalhos igualmente recentes, como o de Ribeiro (2020), investigaram o quanto a Educação Infantil (EI) poderia “retroceder” em tempos de crise, como no contexto da covid-19. Ou seja, o quanto as crianças poderiam perder em termos de desenvolvimento.

Já em 2021, a pesquisa de Ferronato e Santos (2021), assim como a de Prazeres, Gil e Luz-Carvalho (2021) são exemplos de investigações que buscavam mensurar o papel da EI em tempos de pandemia, apresentando a perspectiva de professores e gestores nesse contexto. Ademais, os estudos ressaltaram a relação entre as creches e as famílias durante o processo de fechamento dos espaços escolares, visto que, a partir do momento que as creches foram fechadas, seus profissionais também se privaram da relação direta com a criança (BORGES; CIA, 2021).

Desse modo, a partir do fechamento das escolas, além das demandas familiares comuns e agravadas pelo *home office*, desemprego, luto, entre outras questões, a família tornou-se também responsável pela educação escolar de seus filhos e filhas, com base nas orientações das instituições. As mães apareceram como personagens centrais no novo contexto educacional, sendo as principais responsáveis por cuidar da casa, do trabalho e das atividades escolares de seus filhos e filhas, como indicado pelos estudos de Bejarano *et al.* (2020), Borges e Cia (2021) e Koslinski *et al.* (2022).

1.1 Problema de pesquisa

No cenário de dificuldades enfrentadas no país ao longo do período de isolamento social — o que possibilitou o agravamento das desigualdades sociais e obrigou o fechamento das escolas, sobretudo das creches que atendiam a crianças de 0 a 3 anos, deixando a educação escolar e o desenvolvimento das crianças a cargo das famílias, mediante as orientações dos profissionais da educação —, insere-se o problema da presente pesquisa, qual seja: Como as famílias, de diferentes níveis de vulnerabilidade socioeconômica, atuaram com as crianças no período de pandemia para atender às orientações promovidas pelas creches municipais de Santo André?

1.2 Objetivo Geral

Partindo da questão mencionada, o objetivo deste trabalho é analisar a atuação das famílias de diferentes níveis de vulnerabilidade socioeconômica com as crianças, para atender às indicações pedagógicas elaboradas pelas creches municipais de Santo André.

1.3 Objetivos Específicos

Visando à consecução do objetivo geral, consideram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, em documentos oficiais, as ações estabelecidas pelas creches municipais de Santo André para o atendimento à Educação Infantil, em especial as orientações às famílias durante o período de fechamento dos espaços escolares devido à pandemia;
- Analisar como as famílias são caracterizadas pelas creches do município de Santo André;
- Compreender a atuação das famílias diante das orientações propostas pelas creches;
- Elaborar um *e-book* com base nos resultados do estudo.

1.4 Justificativa do estudo

Como já dito, nos últimos dois anos — tempo em que o Brasil esteve exposto às condições primeiras da pandemia —, surgiram novos estudos concernentes à

relação entre tal condição e a educação da infância, como bem assinala Santos (2020). Partindo dessa premissa, em pesquisa realizada no repositório de estudos acadêmicos da CAPES, percebeu-se um aumento no número de pesquisas empreendidas em 2021, relacionadas ao tema da infância e da educação infantil em tempos de pandemia. Todavia, poucas consideraram a relação entre as famílias e as creches, assim como a oferta de ensino remoto à faixa etária de 0 a 3 anos.

Vale ressaltar que a busca empreendida se baseou no uso das palavras-chave *creche* e *desigualdade social*. Com esses termos, foram encontrados cerca de 50 resultados, sendo 28 revisados. Eles compõem uma área de pesquisa preocupada com a infância: na condição de sua construção de identidade (FERREIRA; LIMA, 2020); no estado nutricional (CASTRO, 2021); na relação com a família, especialmente as mães, que tiveram de organizar o trabalho em casa e conciliar o acompanhamento escolar de filhos e filhas (LEMOS; BARBOSA; MONZATO, 2020); na formação de docentes responsáveis pela educação de crianças pequenas (CRUZ; MENEZES; COELHO, 2021); e nas implicações da pandemia para a educação básica nacional (ALVES *et al.* 2020).

A pesquisa ainda variou a combinação de palavras-chave, por exemplo, *educação infantil* e *pandemia*, com cerca de 146 resultados, ou *educação infantil*, *pandemia* e *desigualdade social*, além da combinação dos termos *educação infantil*, *pandemia* e *famílias*. Desta última, surgiram cerca de 10 trabalhos relevantes, repetidos nas demais combinações de busca. Por conseguinte, dela também emergiu a necessidade se investigar a relação das famílias com a escola em tempos de pandemia, pois estiveram à frente na condução das demandas ofertadas pela escola.

Embora houvesse pesquisas significativas acerca do tratamento às infâncias em tempos de pandemia, apenas 3 trabalhos, de fato, se relacionaram à perspectiva das famílias quanto ao acompanhamento domiciliar da educação de crianças pequenas. Eles estão organizados no quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Pesquisas relacionadas à perspectiva das famílias quanto ao acompanhamento de crianças durante o início da pandemia.

TÍTULO	SÍNTESE	AUTORIA	ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO
Desafios das famílias na adaptação da Educação Infantil a distância durante a Pandemia.	O estudo tomou como objetivo a descrição de experiências e necessidades das famílias durante a adaptação do “ensino remoto” na educação infantil durante o início da pandemia de covid-19 em 2020. Os resultados revelaram a necessidade de se considerarem os contextos socioeconômicos e familiares para os modelos futuros de educação a distância, a fim de desenvolver melhores ferramentas, que promovam o ensino lúdico adequado às faixas etárias. Além disso, evidenciou-se a relevância da permanente atualização tecnológica dos professores.	Angelica Yolanda Bueno Bejarano Vale de Medeiros, Eliane Ramos Pereira, Rose Mary Costa e Rosa Andrade Silva	2020	Universidade Federal Fluminense
Rotina familiar e acadêmica de famílias de alunos durante o isolamento social.	O estudo tencionou investigar a rotina das famílias de crianças em idade escolar (Educação Infantil e Anos Iniciais), em instituições públicas e privadas, visando a analisar a comunicação e a relação entre as famílias e escola durante o processo, assim como o impacto dessa organização nas diversas demandas familiares. Nos resultados, alertou-se sobre: a retomada das aulas remotas, a sobrecarga materna, a dificuldade de compartilhar as atividades da criança, a insuficiência das orientações escolares, a necessidade de aprimoramento da comunicação e a não variedade das ferramentas utilizadas para tal.	Laura Borges, Fabiana Cia.	2021	Universidade Federal de São Carlos
Ambiente de aprendizagem em casa e o desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil.	Utilizando dados de estudo longitudinal realizado entre 2017 e 2018, o objetivo do estudo era explorar o “potencial do conceito de aprendizagem” no domicílio das crianças, com vistas a compreender as desigualdades escolares, especialmente no início da educação básica brasileira. Os resultados mostraram a relevância da promoção de políticas públicas que favoreçam essas etapas de educação em tempos de crise, como a ocasionada pela pandemia de covid-19. Além do mais, evidenciaram-se possíveis efeitos em relação às desigualdades educacionais.	Mariane Campelo Koslinski, Renata Corrêa Gomes, Blenda Luize Chor Rodrigues, Felipe Macedo de Andrade, Tiago Lisboa Bartholo.	2022	Universidade Federal do Rio de Janeiro

Fonte: Elaboração própria.

Diante disso, entende-se a relevância de identificar como as famílias de diferentes classes sociais atuaram em parceria com as creches durante a pandemia e de que maneira as crianças de 0 a 3 anos foram atendidas pela sociedade no período em questão. Vale lembrar que existe uma responsabilidade social para com o cuidado e a educação dos pequenos, pois trata-se de direitos garantidos pela Constituição.

Do mesmo modo, ressaltamos que o tema aqui contemplado permeia diversos territórios, porém o cenário da pesquisa restringe-se à cidade de Santo André, localizada no estado de São Paulo, mais especificamente, às creches municipais dessa localidade.

Em suma, podemos igualmente justificar o presente estudo em virtude da importância de escutar as famílias, que estiveram à frente da educação infantil na faixa etária de 0 a 3 anos, seguindo a orientação das creches.

1.5 O estudo

Como já informado, a pesquisa pauta-se na atuação das famílias de diferentes classes sociais com as crianças, atendendo às propostas realizadas pelas creches municipais da cidade de Santo André durante a pandemia. Para tanto, a presente dissertação organiza-se em sete partes, a saber:

Na primeira, faz-se uma introdução ao tema abordado, revelando-se a preocupação da pesquisadora quanto à problemática em questão. A seguir, apresentam-se o problema de pesquisa, os objetivos (geral e específicos), assim como a justificativa.

Na segunda, discute-se o referencial teórico. Mais precisamente, por meio de estudo bibliográfico, buscou-se a relação entre as desigualdades sociais e a educação de crianças de 0 a 3 anos. Ademais, trata-se da concepção da palavra “família” e das definições sociais desta Instituição. Nessa parte, busca-se compreender o conceito e a origem das desigualdades sociais e o modo como podem influenciar o desenvolvimento das crianças, considerando a discrepância de oportunidades escolares desde a primeira infância.

Na terceira, apresenta-se o cenário da pesquisa, ou seja, a cidade de Santo André e seu contexto educacional, com destaque para organização promovida pelas creches diante das políticas públicas lançadas durante o início da pandemia de covid-

19. Nesse momento, é relevante compreender como tais políticas oportunizaram ações para organização da etapa de educação infantil, em especial para a faixa etária de 0 a 3 anos. Vale salientar que tal etapa exige especificidades curriculares, e tem as interações e as brincadeiras como eixo norteador. Entretanto, ao longo da pandemia, elas se restringiram ao ambiente familiar.

Na quarta, descrevem-se os procedimentos metodológicos utilizados. Discorre-se também sobre a abordagem metodológica necessária para atingir os objetivos do estudo, qual seja, o desenvolvimento de teoria fundamentada. Ainda nessa seção, mostra-se o processo de coleta e análise de dados embasados na teoria em destaque, especialmente nas contribuições de Charmaz (2009).

Na quinta, apresentam-se os resultados da pesquisa. Para tanto, parte-se da análise dos documentos, que apresentam a organização das creches durante a necessidade de atendimento remoto, e chega-se às fichas de caracterização, preenchidas pelas famílias. Além do mais, sintetizam-se as análises dos resultados, destacando-se algumas evidências empíricas sobre a atuação das famílias de diferentes classes sociais no trabalho com as crianças, com vistas a atender às indicações pedagógicas elaboradas pelas creches do município.

Já na sexta, apresenta-se o produto. Trata-se de um *e-book* do qual constam os principais elementos encontrados ao longo do percurso. Nele, enfatizaram-se todo o referencial teórico do estudo, sobretudo o referente às desigualdades sociais e à pandemia, bem como os resultados encontrados. Por meio desse produto, espera-se despertar reflexões em educadores, professores, gestores e familiares.

Por fim, na sétima parte, tecem-se as considerações finais, concernentes a um conjunto de reflexões advindas dos resultados. Ou seja, registra-se a compreensão dos documentos, dos PPP e das fichas de caracterização, que trouxeram elementos relevantes e incontornáveis para entender a atuação das famílias com as crianças no período pandêmico.

2 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE DESIGUALDADES SOCIAIS

Nesta seção, as discussões visam a subsidiar as reflexões realizadas ao longo do trabalho, identificando conceitos gerais de desigualdade social, assim como a relação entre tais desigualdades, o desenvolvimento das infâncias e o papel das creches na promoção desse desenvolvimento, em especial no contexto de pandemia. Ao mesmo tempo, pretende-se usá-las ao longo da discussão dos dados.

2.1 Desigualdades sociais e sociedade

As desigualdades sociais, de acordo com Costa (2017), podem ser descritas como as distâncias entre posições que os grupos ou indivíduos ocupam na sociedade. Esses afastamentos estão atrelados às questões econômicas, sobretudo à renda, à riqueza e ao controle de recursos e, paralelamente, às assimetrias de poder, ligadas aos direitos políticos e sociais.

As desigualdades sociais apresentadas no seio familiar revelam-se nas diferenças de acesso aos recursos, materiais ou simbólicos. São provocadas, entre outras questões, pelas divisões sociais. Dito isso, se as diferenças entre homens e mulheres compõem as relações na sociedade, cabe questionar como essas diferenças caracterizaram-se como desigualdades sociais.

A princípio, é preciso ressaltar que o tema vem sendo pesquisado ao longo de muitos anos, e um de seus objetivos é compreender a relação entre homens, mulheres e a natureza, tal como o impacto dessas relações nas sociedades construídas no decorrer dos séculos. Costa (2019), por exemplo, estuda a relação entre as diferenças e as desigualdades e considera que as primeiras, em alguns casos, são mais evidenciadas, ao passo que as segundas assumem menor destaque na sociedade.

Partindo de abordagens diferentes, no que concerne à articulação entre diferenças e desigualdades, o autor evidencia a existência de diversos níveis de diferenças, que constroem um discurso social desigual. A seu ver, tais diferenças são representadas por diversos grupos que, uma vez constituídos enquanto grupos, evidenciam e anunciam as desigualdades da estrutura social.

Ainda para o pesquisador em questão, existem três abordagens em relação às desigualdades: o paradigma do reconhecimento-redistribuição, estabelecido por Fraser e Honneth (2003); a abordagem das desigualdades categoriais, apresentada por Tilly (1998); e a abordagem das desigualdades horizontais-verticais, desenvolvida

por Stewart (2000).

Segundo Fraser e Honneth (2003) as desigualdades provêm das diferenças. Já na visão de Tilly (1998) as diferenças originam as desigualdades categoriais. Para este autor, as duplas categoriais existentes — branco e negro — não apenas moldam as estruturas sociais, mas também são, em grande medida, aprendidas e assimiladas por grupos, pessoas e instituições; logo, também delineiam identidades sociais e culturais. Por fim, conforme Stewart (2000), em uma sociedade, as posições sociais individuais correspondem à soma das desigualdades verticais e horizontais. As primeiras se referem às distâncias entre indivíduos na estrutura social, considerando-se variáveis como renda, riqueza etc. As segundas se relacionam às distâncias sociais entre grupos. O enfoque das desigualdades horizontais tende a reduzir a análise das desigualdades à desigualdade econômica.

Como essas teorias não dão conta de explicar o fenômeno e apresentam limitações, Costa (2019, p. 38) desenvolveu uma articulação em relação às desigualdades. Mais especificamente, oferece “argumentos para superar tanto o culturalismo quanto o economicismo, como também para criticar a combinação de economicismo e culturalismo no modelo dual de Fraser.” Ainda em suas palavras, “as lutas por justiça existentes são sempre uma articulação contingente de certa posição na estrutura social com certo discurso sobre a diferença.”

2.1.1 Desigualdades sociais, sua origem e evolução diante o progresso da sociedade

Nesta parte, explora-se inicialmente a desigualdade social a partir de autores que fizeram contribuições importantes em relação ao tema, tais quais Jean Jaques Rousseau (1712-1778), Pierre Bourdieu (1930 – 2002) e outros.

A palavra desigualdade pode expor uma certa ideia de possível igualdade ou normalidade, pois é possível compreender que se torna desigual aquilo que foge ao padrão considerado “normal”. Todavia, somente tal representação não basta para se compreender como a desigualdade atinge a sociedade e as pessoas. A princípio, é preciso compreender suas origens e seu impacto social.

Em 1775, Rousseau publicou seu texto “A origem das desigualdades sociais entre os homens”, a fim de analisar como a humanidade vinha se afastando de seu estado natural — estado da natureza — e transformando o contexto social. Segundo tal perspectiva, esse afastamento impactou significativamente a própria evolução

humana.

De acordo com Rousseau (2017), existem dois tipos de desigualdades: a natural e a física. Apesar de a primeira não ser controlável, pois está além da intervenção de homens e de mulheres, a segunda é necessariamente a forma como as pessoas consentiram essas desigualdades diante de suas capacidades em se relacionar com o mundo.

Para o autor, o início da sociedade já exigia de homens e de mulheres qualidades diferentes das primitivas, anteriormente experienciadas:

[...] a partir do momento em que um homem necessitou do auxílio de outro, em que percebeu que era útil para um só ter provisões para dois, a igualdade desapareceu, a propriedade se introduziu, o trabalho se tornou necessário e as vastas florestas se transformaram em campos sorridentes que era preciso regar com o suor dos homens e nos quais logo se viu a escravidão e a miséria germinar e crescer com as colheitas (ROUSSEAU, 2017, p. 79-80).

Descobertas as capacidades humanas de interferir na natureza em proveito próprio, retirando dela sua subsistência, além da possibilidade de interferência e controle sobre homens e mulheres, a sociedade promoveu e naturalizou muitas desigualdades sociais como meio de continuidade de um suposto progresso social.

Conforme Barbosa (2021), a perspectiva de Rousseau significou um progresso para o entendimento da evolução humana e conseqüentemente das desigualdades sociais. O pensador em questão indicou que o afastamento do homem de sua natureza — onde vivia de forma primitiva e independente, com a capacidade de aperfeiçoar-se — rumo a uma vida em sociedade, acarretou, entre muitas questões, sua dependência, corrupção e, conseqüentemente, a produção de desigualdades.

Assim, quando esse ser humano entende sua capacidade de se relacionar e extrair da natureza — e de outros homens — suas necessidades, surge um homem sociável, com sentimentos novos em seu campo social. Se, a princípio, descobre sua existência, é levado a considerar meios para garanti-la (ROUSSEAU, 2021).

Em busca de existir, ele evoluiu em seus conhecimentos e em suas possibilidades; o surgimento da metalurgia e da agricultura são exemplos das capacidades e diferenças humanas que produziram, cada vez mais, a dependência dos homens entre si, seja pela capacidade cognitiva e/ou física. Desse modo, é possível considerar que a evolução das desigualdades sociais aconteceu a partir da evolução dos próprios homens e de sua habilidade de aperfeiçoar-se.

O surgimento da ideia de propriedade privada, por sua vez, dá origem às

diferenças entre ricos e pobres, em que novas relações surgem para garantir a ordem e o poder na sociedade; a relação entre poderosos e fracos, cujo resultado são as figuras do senhor e do escravizado, igualmente resulta em diferenças que se transformarão em desigualdades sociais. Nas palavras de Rousseau (2017, p. 98):

Se acompanharmos o progresso da desigualdade nessas diferentes revoluções, veremos que o estabelecimento da lei e do direito de propriedade foi seu primeiro termo; a instituição da magistratura, o segundo; e o terceiro e último foi a transformação do poder legítimo em poder arbitrário, de sorte que a condição de rico e de pobre foi autorizada pela primeira época, a de poderoso e de fraco pela segunda, e pela terceira a de senhor e de escravo [...] (ROSSEAU, 2017, p. 98).

Na obra do autor em foco, evidencia-se, portanto, que “à medida que aumenta o progresso, aumentam também as desigualdades” (BARBOSA, 2021, p. 143). E estas últimas estão presentes em diversas esferas que compõem os problemas sociais até hoje existentes.

As relações entre pobres e ricos, poderosos e fracos, e senhores e escravos, na visão de Rousseau (2017), são algumas das desigualdades encontradas na estrutura da sociedade atual. Do mesmo modo, podem-se citar: a relação entre homens e mulheres, compondo a desigualdade entre gêneros; a relação entre indígenas, quilombolas, camponeses, fazendeiros e empresas privadas de interesse comercial; entre brancos e negros; entre a disposição de direitos de crianças, adultos e idosos.

Isso posto, as discussões sobre as desigualdades sociais e o quanto estão enraizadas na sociedade, desde seus primórdios, evidenciam, entre outras questões, diferenças de oportunidades e condições desiguais na forma como os sujeitos se relacionam ao longo dos anos. Nesse sentido, Carneiro (2011), por exemplo, discutiu o quanto as relações raciais são desigualdades estruturadas na sociedade brasileira. Para tanto, a autora valeu-se de dados do Índice de Desenvolvimento Humano de brancos e negros. Almeida (2020), por sua vez, explorou a condição social e as desigualdades do homem e da mulher negra na sociedade, considerando os postos de trabalho e serviço por eles desempenhados ao longo dos anos no país. Já Davis (2016) analisou a condição da mulher negra durante a escravidão e a continuidade de sua luta na sociedade contemporânea, a fim de obter reconhecimento e emancipação.

Além da desigualdade de gênero e da racial, outra também tem reflexos importantes no cenário atual. Trata-se daquela derivada da origem familiar. De fato, ela está no centro de muitas pesquisas em relação ao desempenho dos jovens, tais

como na de Defilipo *et al.* (2012), Braveman *et al.* (2005), entre outros.

Para Pierre Bourdieu (1930-2002), a família, como instituição capaz de promover heranças e perpetuação da linhagem de maneiras muito particulares na sociedade, também contribui para a manutenção das desigualdades sociais, pela forma como educa seus filhos (BOURDIEU, 2017). Em estudos na década de 1970, o teórico em destaque considerava a existência de um acúmulo de capital, que se diferenciava entre cultural, econômico e social. Por exemplo, a herança dos bens econômicos assegurava certa posição social privilegiada na sociedade, bem como certo capital cultural. Do mesmo modo, a linguagem e o uso da língua diferenciavam as classes sociais devido ao seu potencial cultural, que garantia aos sujeitos privilegiados meios para permanecer e evoluir nas esferas mais “desenvolvidas” socialmente. Ainda segundo o autor, diante da posição social, os sujeitos identificavam até onde seria possível — ou não — se desenvolver dentro dessa sociedade, reproduzindo continuamente o processo de desigualdades (BOURDIEU, 2015).

Bourdieu (1977) também foi um dos primeiros a mostrar que a desigualdade de origem familiar e social está no centro das desigualdades escolares. A seu ver, o sucesso escolar não pode ser somente atribuído às aptidões cognitivas das crianças e dos jovens. Nesse contexto, é necessário considerar outros elementos inseridos nas histórias de vida. Dito de outra forma, a aprendizagem e o desempenho do estudante têm heranças culturais transmitidas nos núcleos familiares.

De acordo com Bourdieu e Passeron (2014), as desigualdades são reproduzidas no contexto escolar. Isso ocorre, por exemplo, na valorização de alguns componentes culturais mais presentes em alguns grupos de classes dominantes, herdados com base nas trocas sociais. A esse processo, Bourdieu denominou capital cultural que — como já dito —, aliado ao capital econômico, isto é, à renda e aos bens materiais, e ao capital social, ou seja, às relações sociais de poder, auxilia na formação do *habitus* do sujeito.

Ademais, o autor destaca que a interação entre os indivíduos ocorre baseada em códigos, símbolos, regras e disposições práticas (*habitus*), adquiridos no grupo social do qual a criança fez parte. Todavia, o teórico também afirma que o *habitus* não é um conjunto de regras e códigos seguidos de forma rígida pelos indivíduos; ao contrário, são mutáveis, apesar de tal mutabilidade ser algo complexo (BOURDIEU, 1977).

Assim, o sucesso escolar da criança é estabelecido pelo capital econômico,

cultural e o conseqüente *habitus*. Porém, tal situação não se relaciona a um determinismo social, ou seja, não existe uma relação de causa e efeito: pertencer a uma família pobre não significa obter sempre insucesso escolar (BOURDIEU, 2015).

De fato, o trabalho de Bernard Lahire (1997), intitulado "Sucesso escolar em meios populares: as razões do improvável", mostra que as diferenças nos resultados escolares podem ser atribuídas às diferenças nas diversas configurações familiares. Na visão desse autor, a criança não reproduz diretamente as ações aprendidas no seio familiar, mas forma seu comportamento com base nas relações de interdependência com outros membros do seu grupo familiar.

Além disso, a família é a primeira esfera de socialização da criança e, com base na relação familiar, ela constrói suas primeiras atitudes e comportamentos apresentados na escola. Tal socialização é também influenciada por relações estabelecidas, além dos pais e irmãos, com outros membros da família — avós, tios, tias, primos e primas, entre outros (LAHIRE, 2011). Se alguns desses familiares, por exemplo, têm formação superior, a criança pode internalizar tais expectativas em relação ao seu futuro escolar, e até mesmo alterar seus comportamentos na escola.

Ainda para o pesquisador em questão, as atitudes e as ações das crianças baseiam-se nas ações dos adultos. Entretanto, não de forma direta, e sim a partir de relações estabelecidas com eles. Logo, as estruturas mentais cognitivas são formadas com base nas relações sociais de interdependência (LAHIRE, 2011). Uma família de baixa renda, por exemplo, pode influenciar a criança para os estudos, compartilhando com ela disposições valorizadas pela escola (disciplina, estudo, organização).

Em virtude da diversidade das famílias, isto é, daquilo que valorizam e de seus modos de viver, não são raros exemplos de jovens que conseguem sucesso escolar apesar de viver em um contexto social desfavorável e vice-versa (LAHIRE, 1997). Não se trata, portanto, de simplesmente possuir certos bens culturais; embora eles exerçam muitas influências, o tipo de experiência positiva ou negativa, que a criança tem com esses bens ocupa importante espaço nessa relação.

De fato, o ambiente domiciliar pode ser apontado como o fator que mais influencia o desenvolvimento da criança pequena. Em outras palavras, as características da casa, o processo de interação com os pais, a qualidade e a variabilidade dos estímulos, a presença de brinquedos e outros componentes são fundamentais (DEFILIPO *et al.* 2012).

Além do que foi descrito, o tipo de moradia, a presença ou não de irmãos, os

afazeres dos pais ou daqueles que vivem na casa, o nível socioeconômico, entre outros são fatores que devem ser considerados na discussão sobre as oportunidades para o desenvolvimento das crianças.

Quanto ao nível socioeconômico, ele frequentemente é avaliado com base em indicadores como escolaridade, ocupação e renda familiar ou por uma combinação desses (BRAVEMAN *et al.* 2005). No caso de crianças, pode ser analisado com base na renda e escolaridade dos pais, que podem afetar o desenvolvimento neuropsicológico (GOODMAN *et al.* 2001). Esse nível também influencia o nível de estimulação cognitiva no ambiente familiar. Assim, é possível que tal influência se dê a partir da menor presença de livros, de computadores, de viagens e de comunicação parental. Por meio de um estudo longitudinal, Farah *et al.* (2006) mostram que o nível de estimulação cognitiva na primeira infância é um dos preditores de habilidades de linguagem em adolescentes de baixo nível social econômico, independentemente da qualidade do cuidado parental.

Também vale destacar que a escola, evidentemente, é um local de desenvolvimento das crianças pequenas. Nesse contexto, pesquisas mostram a importância das creches no seu processo de crescimento e desenvolvimento. Isso porque tais instituições oferecem condições para a promoção do bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, moral e social, entre outros (ARAÚJO; KREBS; MEDEIROS, 2011).

2.1.2 Desigualdades sociais e implicações no desenvolvimento das infâncias

Há séculos, a criança vem sendo representada pelas civilizações como um ser, muitas vezes, incompreensível pela ótica do adulto. De acordo com Ariès (2019, p. 18):

Partimos de um mundo de representação onde a infância é desconhecida: os historiadores da literatura (Mgr. Calvé) fizeram a mesma observação a propósito da epopeia, em que crianças-prodígio se conduziam com a bravura e a força física dos guerreiros adultos. Isso sem dúvida significa que os homens dos séculos X – XI não de detinham diante a imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade.

Diante disso, faz-se necessário identificar como as definições de infância e de criança circulam em nossa sociedade, e o quanto as desigualdades sociais impactam em seu desenvolvimento.

Rosemberg (1984), Kuhlmann Jr. (2015) e Guimarães (2017) traçam a história

das infâncias ao longo dos séculos, chamando atenção para o seu papel na sociedade, bem como as responsabilidades sociais na construção de infâncias que possibilitem a evolução de sociedades posteriores.

Para Guimarães (2017), até século XVI as infâncias são representadas pela pobreza das famílias que encaminhavam suas crianças para doação ou as abandonavam na igreja e em asilos, locais que poderiam oferecer abrigo e condições humanitárias. Ainda como exemplo, ainda no século XIV especificamente, a presença da imagem da criança em obras artísticas e religiosas pode marcar o início do conhecimento das sociedades sobre essa figura, mas não com as especificidades infantis, até aquele momento, desconhecidas. Logo, as crianças representavam apenas a figura de adultos em miniaturas, como eram verdadeiramente entendidas à época. (ARIÈS, 2019).

Essa apresentação caricatural mostra o quanto ainda era preciso compreender esse universo e quem eram esses indivíduos. Ademais, fazia-se necessário entender e identificar seu papel na sociedade. Em suma, deveria se questionar se as crianças seriam responsáveis pela continuidade e pelo desenvolvimento social. No entanto, uma vez compreendidas como “miniadultos”, não havia, em séculos anteriores, o entendimento acerca da criança, apenas a representação de um ser inferior, em formação, que aguardava os anos para se tornar adulto, como afirma Ariès (2019).

Essa não compreensão sobre a criança e de sua condição da infância impossibilitou sua própria “existência” na sociedade. Enquanto perpassavam crenças religiosas que sobressaiam à ciência da época, essas crianças deixavam de assumir qualquer papel social.

Mesmo a palavra infância não existiu por séculos na sociedade, enfatizando a sua inexistência na condição de cidadã. Os termos que caracterizavam tal condição na nobreza em meados do século XVII — *petit enfant* — indicavam esse ser com uma “invalidez física” (ARIÈS, 2019, p.12), reforçando a incapacidade perante sua condição social, e mesmo sua falta de lugar na sociedade.

Exemplo de sua “inutilidade” para a sociedade pode ser visto na forma como as crianças foram tratadas em períodos importantes de expansão territorial, que pouco revelaram em que condições viviam. Assim, como não existiam para a sociedade da época, eram expostas à própria sorte:

Em qualquer condição, eram os 'miúdos' quem mais sofriam com o difícil dia a dia em alto mar. A presença de mulheres era rara, e muitas vezes proibida a bordo, e o próprio ambiente nas naus acabava propiciar atos de sodomia que eram tolerados até pela Inquisição. Grumetes e pajens eram obrigados a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos. Crianças, mesmo acompanhadas dos pais, eram violadas por pedófilos e as órfãs tinham de ser guardadas e vigiadas cuidadosamente a fim de manterem-se virgens, pelo menos, até que chegassem à Colônia (PRIORE, 2021, p.19).

A cena descrita revela o “horror”, a forma como as crianças foram expostas às necessidades de progresso que a sociedade da época compreendia. Além do mais, mostra o quanto não se compreendia a importância dessas mesmas vidas para a possibilidade do progresso esperado; ainda caricaturada, a criança não existia para a sociedade.

No mesmo contexto de expansão territorial e domínio, o Brasil, após a invasão portuguesa, recebe o mesmo tratamento de outros territórios colonizados do hemisfério sul, como regiões da América Latina, África e Ásia. Por exemplo, o período de colonização não representa, para as crianças indígenas, nenhum tipo de reconhecimento quanto à sua humanidade, assim como não acontecia com seu povo e sua cultura local.

No Brasil, as crianças indígenas foram retiradas de suas famílias para receberem um tipo de educação jesuíta, com objetivo de serem “civilizadas” diante das perspectivas da igreja e dos colonizadores. Eram, portanto, consideradas “uma folha de papel em branco, moldável e educável para a obediência e disciplina” (GUIMARÃES, 2017, p. 86). Desse modo, a escolarização das crianças pode, ainda, representar as condições de tratamento que lhes foi dispensado por séculos, intensificadas ainda pelo processo de colonização.

Com base nessa história das infâncias, faz-se necessário desconstruir a concepção de criança constituída ao longo da história das sociedades. Do mesmo modo, é preciso identificar o quanto ela se manteve, por muito tempo, à margem da sociedade, em que o fato de ser criança, por si só, era um fator de desigualdade. Logo, deve-se compreender quando e em que medida as crianças se tornaram importantes para o progresso social.

A construção das cidades e o progresso no campo industrial com o desenvolvimento do capitalismo exigiu do mercado grande quantidade de mão de obra. Dessa maneira, homens e mulheres precisavam “vender” suas capacidades físicas e mentais como força de trabalho e, para isso, foi preciso repensar a posição da criança na sociedade.

Embora ainda houvesse concepções distintas sobre as crianças e suas infâncias, surgiram os espaços que, a princípio, as receberiam com a responsabilidade de cuidar de sua higiene ou alimentação. Vale ressaltar que eles não se configuraram, a princípio, para oportunizar desenvolvimento escolar desses indivíduos (ROSEMBERG, 1984), mas para promover o progresso do capitalismo, sendo a educação posta à margem desse progresso. Nos dizeres de Arroyo e Silva (2012, p.31), “nos estudos e na história da infância as infâncias populares têm sido vistas como humanizáveis pela educação não como já humanas e menos ainda como sujeitos de sua humanização”.

Assim, o surgimento dos espaços escolares — as Creches — não representava intenções educacionais para o desenvolvimento de crianças. Pelo contrário, partia-se de uma nova necessidade da sociedade, no sentido de garantir a permanência de homens e mulheres em seus empregos, bem como uma condição de ofertar à população mais pobre meios de sobreviver diante da vulnerabilidade exposta pelas diferenças sociais (SANCHES, 2004).

No Brasil, por exemplo, mesmo em 1933, quando foi instituído o “ensino primário”, incluindo a “escola maternal (2 a 4 anos) e o jardim de infância (4 a 6 anos)” (COUTINHO, 2017, p. 22), a educação de crianças de 0 a 2 anos ainda permaneceu à margem, apenas com caráter assistencial à faixa etária. Diante disso, coube aos movimentos sociais, em especial os feministas, a busca e a luta pela garantia desse direito não à criança, mas às trabalhadoras das regiões, exigindo dos governantes a ampliação das vagas na creche.

Segundo Rosemberg (1984), esses espaços para crianças menores de 2 anos, foram, a princípio, organizados com base na demanda de ordem do trabalho, isto é, da necessidade de mão de obra feminina, o que acontece, inicialmente, por meio das leis trabalhistas de 1943. Mais especificamente,

[...] é a consolidação das Leis do Trabalho o único texto legal, que legisla, até nossos dias atuais, a obrigatoriedade de creches no país, obrigatoriedade essa restrita às empresas privadas que empreguem mão-de-obra feminina em idade fértil, e extensiva apenas a seus filhos até 6 meses de idade (ROSEMBERG, 1984, p. 75).

Como se vê, a lei assegurava apenas a amamentação da criança, sem qualquer ligação ao processo de educação. Por conseguinte, pode-se compreender que a legislação apenas garantia que a mãe pudesse continuar trabalhando. O governo, seja federal, estadual ou municipal, não apresentava qualquer responsabilidade sobre a

oferta, que ficava a cargo das empresas privadas. Estas últimas, por sua vez, nem sempre garantiam o serviço, tampouco a qualidade dele, quando disponível (ROSEMBERG, 1984).

Conseqüentemente, as creches se tornavam territórios de disputas políticas (ROSEMBERG, 1999), pois, com objetivos assistencialistas, os investimentos exigiam programas sociais qualificados que abrangessem o público vulnerável. Todavia, diante do golpe militar da década de 1960 e da crise econômica que atingia os países capitalistas como o Brasil, programas sociais foram perdendo seu investimento.

Esses espaços de disputa, destaca-se, não asseguraram a qualidade que a educação de bebês e crianças pequenas exigia. E foi justamente na década de 1960, na Itália, que se iniciou uma revisão do papel dessas instituições, que, mais tarde, influenciaria outros países.

Vale ressaltar que, por muito tempo, as ideias de creche estavam relacionadas à proteção das crianças dos altos índices de vulnerabilidade aos quais a própria sociedade as expunha. Nesse contexto, compreende-se que, durante um longo período, esse espaço foi visto como de assistencialismo.

Embora assistenciais, com objetivo de cuidar das infâncias, as creches tornaram-se espaços de opressão, haja vista seus objetivos em “modificar os hábitos e costumes das classes populares, adaptando-as à prática social da classe dominante” (SANCHES, 2004, p. 65). Logo, repetia-se a concepção de educação jesuíta às crianças indígenas em tempos de colonização.

Ademais, considerando-se o objetivo da criação das creches, que seria o de manter as famílias trabalhadoras em seus empregos, em especial as mulheres de classe social baixa, observa-se, nesse contexto, a massificação do atendimento de crianças em situações de vulnerabilidade. Portanto, como já dito, os territórios de educação infantil emergem na sociedade a partir de necessidades para o suposto progresso da nação, diante revolução industrial e da condição capitalista em torno da qual a sociedade passou a se organizar.

Rosemberg (1984; 1999) e Khulmann Jr. (2015) consideram que as famílias, preocupadas com a manutenção de seus empregos para o sustento familiar, não compreendiam a importância da creche para o desenvolvimento de suas crianças. Dito de outro modo, o que elas possivelmente esperavam era um lugar que acolhesse seus filhos no período de trabalho. Acrescente-se que, ainda hoje, questiona-se o que as famílias esperam, ou seja, quais suas expectativas acerca desses espaços

escolares. Além disso, indaga-se em que medida o início da relação entre creches e famílias perpetua a interação e responsabilidades delas.

As condições sociais às quais as famílias estavam expostas expunham as fragilidades da sociedade em progresso. Estas últimas, por sua vez, igualmente expunham crianças pequenas e bebês a espaços não preparados para recebê-las, com responsáveis que pouco ou nada sabiam quanto suas necessidades. No Brasil, foi no ano de 1988, por meio da Constituição Federal (CF/1988), que a faixa etária de 0 a 2 anos passou a constar da concepção de educação infantil, tornando-se reconhecida como direito da criança e do trabalhador (COUTINHO, 2017).

Com a promulgação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/1996), esse segmento passou a ser visto como nível de educação básica, cuja finalidade é descrita no artigo 22: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Todavia, o avanço oriundo da LDBEN/96 não incidiu imediatamente sobre o contexto das crianças de 0 a 3 anos. O caráter assistencial ainda era prevalente e enfraquecia o desenvolvimento dessa etapa da educação. Pode-se acrescentar que havia também pouco investimento nos profissionais que atuavam nas creches, uma vez que a legislação preconizava apenas que os profissionais fossem formados em nível médio.

Diante do cenário de pouca valorização desses espaços, as diferenças entre as etapas de ensino eram evidentes, a exemplo dos investimentos financeiros ofertados pelo governo federal. Após a aprovação da LDBEN, instituiu-se, ainda em 1996, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que abrangia a educação de crianças a partir de 7 anos e mantinha a educação de bebês e crianças pequenas à margem das atenções e dos investimentos. Esse fundo permaneceu até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). No entanto, este último ainda não incluía a as creches no programa, o que ocorreu somente após manifestações civis nos anos posteriores (COUTINHO, 2017). Em outras palavras, mesmo no século XXI, a educação de bebês e crianças pequenas era pouco compreendida, permanecendo o caráter assistencialista do serviço.

Apesar da luta civil pela inclusão da educação de 0 a 3 anos no FUNDEB, a creche, as crianças, as famílias e os profissionais mantiveram-se por anos à margem das expectativas sociais. Aliás, essa marginalidade foi responsável pela desigualdade

de oferta dessa etapa de ensino no Brasil.

Isso posto, compreender como a história da educação de bebês e crianças pequenas é um passo importante rumo à compreensão do processo de desumanização ao qual as crianças estiveram expostas ao longo do suposto “progresso” das sociedades. Desse modo, expressa-se a exigência de recuperação de sua humanidade (FREIRE, 2018).

Ademais, é entender que, uma vez garantida na LDBEN/96, a educação Infantil, compreendida como etapa da educação básica, que se estende de 0 a 6 anos de idade, é um dos primeiros espaços nos quais bebês e crianças pequenas podem conviver socialmente fora de seu ambiente familiar. Nos dizeres de Cavalleiro (2020, p. 15),

Falar em socialização do zero aos sete anos é falar de uma etapa fundamental para o desenvolvimento humano. Tal afirmação supõe considerar a educação recebida pela criança como significativa para o desenvolvimento futuro do sujeito social.

Ainda na educação infantil, em especial na faixa etária de 0 a 3 anos, a criança tem a oportunidade de “interrogar” o mundo ao qual é exposta, favorecendo o diálogo com a novidade, o “enigma” trazido pela sociedade, tal como sinaliza Larrosa (2017 p. 234):

Uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios. Não é um começo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início.

Nesse sentido, pesquisas como a de Kohan (2021), cujo foco recai sobre a história da educação de crianças de 0 a 3 anos, revelam a importância dessa etapa para o desenvolvimento de crianças tão pequenas, haja vista o caráter social e humanizador da escola.

Por fim, é preciso destacar que, além dos problemas e entraves descritos — que obstaculizaram o desenvolvimento da educação infantil ao longo dos anos —, o contexto da pandemia de covid-19 agravou certos contextos. Esse assunto é discutido na próxima subseção.

2.1.3 Desigualdades sociais, creche e pandemia

Neste momento, busca-se reconstruir o cenário ao qual crianças, famílias e creches foram expostas pela pandemia devido à propagação da covid-19. Na ocasião, as políticas que envolviam a Educação Infantil orientavam:

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. Deste modo em especial, evitaria a necessidade de reposição ou prorrogação do atendimento ao fim do período de emergência, acompanhando tão somente o mesmo fluxo das aulas da rede de ensino como um todo, quando do seu retorno (BRASIL, 2020, p. 129).

Como se vê, as orientações vão no sentido de fazer com que as crianças não tivessem perdas de aprendizagem. Para tal, as escolas podem desenvolver materiais a fim de orientar os pais ou responsáveis, bem como atividades educativas, entre outras, a serem realizadas em casa.

No sentido mais restrito, concernente ao estado de São Paulo, a Deliberação do CEE 177/2020, fixou “normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências” e trouxe, como premissa, para a educação infantil:

- i.- respeitar as especificidades, possibilidades e necessidades dos bebês e das crianças da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem;
- ii.- utilizar um eventual período de atividades de reposição para:
 - a) atividades/reuniões com profissionais e com as famílias/ responsáveis;
 - b) atendimento aos bebês e às crianças, com vivências e experiências que garantam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no currículo (SÃO PAULO, 2020, p. 2).

Observa-se, portanto, a busca pelo respeito às especificidades e necessidades dos bebês e das crianças, além da promoção de atendimento a eles adequado, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no currículo. Assim, diante da pandemia, algumas escolas, tanto públicas como privadas, iniciaram o processo da oferta de um ensino diferente do habitual, sobretudo quando se tratava do segmento em foco.

Antes de março de 2020, seria difícil considerar a oferta de ensino a distância na modalidade de Educação Infantil. Todavia, em razão do isolamento social, ele se

tornou uma realidade em muitas escolas do país. Nesse sentido, Medeiros, Pereira e Silva (2020) apresentam um relato de experiência de famílias que vivenciaram a pandemia diante das propostas de um colégio particular na cidade de Niterói no Rio de Janeiro. De acordo com as autoras, a oferta de um ensino a distância para a educação infantil gerou desconforto e estresse entre as famílias e as crianças. As pesquisadoras mostram que, logo nos primeiros dias de isolamento, os familiares sentiram mudanças no comportamento das crianças, em especial das que já estavam adaptadas à rotina escolar. Além desse desconforto, o fato de estar com elas e conciliar o trabalho, as rotinas de casa e as demandas das escolas sobrecarregou principalmente as mães, que se tornaram responsáveis por diversas tarefas diárias.

A mesma situação é retratada no trabalho de Borges e Cia (2021), segundo o qual, o aumento das demandas familiares agravou-se ainda mais para as mães, sobretudo as que utilizavam o serviço público de educação, ressaltando o quanto as desigualdades sociais refletiram na organização das famílias de diferentes contextos sociais. Além disso, as famílias se envolveram nas relações escolares mediadas, entre outras questões, pelo nível socioeconômico, que potencializa ou impede o acompanhamento do estudo ou da realização das atividades das crianças.

A pesquisa também ressalta a falta de equidade no que tange às oportunidades educacionais para as crianças de diferentes classes sociais. Dito de outro modo, as menos favorecidas possivelmente foram mais “prejudicadas” em seu desenvolvimento social e cognitivo. Esse contexto pode ser resultado, entre outras questões, da ausência de diretriz e regulamentação por parte de políticas públicas responsáveis pela educação básica no país. Ademais, as autoras chamam a atenção para a dificuldade de participação das famílias, mesmo antes da pandemia. Por conseguinte, os pais dificilmente conseguiam priorizar ou organizar suas rotinas, a fim de acompanhar a vida escolar de seus filhos e filhas.

Do mesmo modo, o estudo longitudinal acerca do ambiente de aprendizagem em casa, empreendido por Koslinski *et al.* (2002), cujo objetivo era “compreender aspectos contextuais escolares e extraescolares associados ao desenvolvimento das crianças” alerta para a sobrecarga da mãe como responsável pelo processo da educação escolar das crianças. Nessa pesquisa, destaca-se a necessidade de se discutirem as diferenças entre as classes sociais, que podem acarretar desigualdades escolares para as crianças, logo nas primeiras etapas de educação, bem como de atentar para a comunicação entre os ambientes escolar e familiar, visto que precisam

estar alinhados quanto à educação oferecida.

Assim, durante a pandemia, tornou-se ainda mais relevante compreender a necessidade da relação entre escola e família com vistas a propiciar o desenvolvimento das crianças. Isso posto, é preciso considerar o quanto as barreiras sociais dificultaram a oportunidade escolar de estudantes que viviam em contextos vulneráveis e como a sensibilidade de gestores, professores e todos envolvidos na educação de criança poderiam fazer a diferença em sua participação no processo (KOSLINSKI *et al.* 2022).

Logo, concorda-se com Santos (2021, p. 25), ao afirmar que “a Pandemia veio apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem estado”. Dessa forma, quando se pensa no acompanhamento das crianças durante o ensino remoto, as especificidades econômicas das famílias estabeleceram, por exemplo, a possibilidade ou não de permanecerem em casa acompanhando-as. Nos dizeres de Buss-Simão e Lessa (2020, p. 1423), “o que se vê diante de nossos olhos é o crescimento da pobreza, da miséria e da informalidade e precarização da vida de milhões de trabalhador as/es e, junto, as crianças, reforçando desigualdades sociais gritantes”.

Enquanto algumas famílias podiam aproveitar a pausa com suas crianças e se organizar esperando as propostas das escolas, outras passavam por problemas maiores que essa “organização”, tais como garantir a segurança delas ou a sua alimentação diária. Em síntese, as crianças tornavam-se expostas não apenas ao vírus, mas a uma crise emergente:

Não podemos deixar de considerar que discutir as relações infância, crianças, corpo(s) e pandemia significa um esforço de compreensão dessa discussão dentro de uma crise que expõe muito mais do que uma crise sanitária, mas, um aprofundamento da crise social, econômica, política e ambiental, na qual, as crianças caminham junto, à deriva nesse caos viral cotidiano (BUSS-SIMÃO e LESSA, 2020, p. 1423).

3 FAMÍLIA E SOCIEDADE

Em virtude de o presente trabalho mobilizar o conceito de família, nesta seção, discutem-se algumas referências sobre o termo, tangenciando definições, similaridades e diferenças.

3.1 Concepções de famílias na sociedade atual

Considerando-se o tema desta pesquisa, considera-se necessário definir, ou ao menos compreender, aquilo que se considera “família” na atualidade, pois essa instituição acompanhou diretamente a educação de crianças pequenas durante o período em que as unidades escolares — mais especificamente as creches — estiveram fechadas, em virtude da pandemia ocasionada pelo coronavírus, em 2020.

Para Rousseau (2017), em sua obra “A origem das desigualdades sociais entre os homens”, a família é a primeira instituição privada. Sua consolidação ocorre a partir das relações de interesse entre homens e mulheres. Nestas relações ainda estão pré-estabelecidas as condições de funções de cada um de seus membros fundadores. Ao homem, atribui-se a responsabilidade pela força física, a construção da casa, bem como provimentos e sua segurança. À mulher cabe cuidar desse homem, zelando pela manutenção da casa enquanto o provedor está fora, bem como gestar a nova geração, entre outras questões.

Tal configuração prevalece ainda hoje na sociedade estruturada de forma tradicional, visto que, há muitos séculos, se preconiza que ela deve ser composta por pai, mãe, filhos e filhas (CÔRTEZ; ALBUQUERQUE; BUCHER-MALUSCHKE, 2022). Vale ressaltar que, nesta parte do trabalho, não se tenciona tratar da história dessa instituição; o intuito é compreender como ela se desenvolveu a partir das relações que a instituíram e o quanto foi modificada com o processo de evolução ao longo dos séculos, modelando, no presente momento, não apenas uma única estrutura, mas uma multiplicidade de organizações que as famílias existentes em nossas culturas.

Por anos, constituídas — como já dito — por um casal e sua prole, elas representaram a continuidade do progresso social, garantido pela manutenção dos papéis representados por cada um de seus membros, visando à constituição da sociedade em desenvolvimento. Segundo Côrtes, Albuquerque e Bucher-Maluschke (2022), as relações entre esses familiares perduraram ao longo dos anos como

representações sociais distintas, porém configuravam o modelo aceito e compreendido na sociedade, representada pela figura masculina, como o provedor, a feminina, como a cuidadora, e a infantil, como meio de perpetuar valores e comportamentos das duas figuras anteriormente descritas.

Em momentos de crise, seja com as guerras e/ou com o progresso industrial, os papéis dos responsáveis pela família foram se modificando em uma sociedade organizada pelo sistema capitalista, que exigia, a cada dia, troca de mão de obra, isto é, força de trabalho para a manutenção da vida familiar e sobrevivência. Nesse contexto, “recebendo os impactos das transformações advindas do contexto socioeconômico em que se insere, as famílias como elemento social é motivo de constantes alterações” (ACOSTA, VITALLE, 2018).

Por exemplo, em razão das necessidades de moradia, sustento e segurança, entendidas como funções e responsabilidades familiares, a sociedade vem se moldando diante de tais necessidades para seu amadurecimento e progresso. Assim, o trabalho torna-se cada vez mais edificante à família que constitui, em si, a própria sociedade.

No entanto, muitas transformações têm afastado as famílias da educação e da criação de seus filhos e filhas, entre elas a questão do trabalho intenso. Veja-se o caso da figura materna, essencial para a manutenção da vida, seja em sua possibilidade da garantia de moradia e/ou sustento familiar. Nos últimos tempos, as mulheres também se tornaram necessárias como mão de obra — mais barata, por sinal —, para o desenvolvimento industrial em progresso, em especial das famílias mais vulneráveis socialmente.

Diante da necessidade de garantir o sustento de seus filhos e filhas, o afastamento materno se constitui na necessidade de terceirizar a educação e o cuidado da prole. Nesse contexto, avós, tios/tias e mesmo irmãos mais velhos passam a ter responsabilidade com a criança menor. A depender da condição econômica familiar, essas atribuições podem ser terceirizadas a outra instituição, fora da base familiar, mas capaz de oferecer tais cuidados. Como anteriormente dito, o surgimento das creches destinadas ao cuidado com a marginalização e segurança social deu-se diante de tais demandas.

Assim, a família — antes concebida pela relação restrita, privada de seus membros no desenvolver de sua funcionalidade — é novamente reorganizada. Com a terceirização da educação dos filhos e filhas, outras pessoas podem influenciar

diretamente na educação esperada para continuidade do processo de desenvolvimento de uma geração.

Embora a concepção de família tenha, a princípio, a representação de mãe, pai e filhos/filhas como base, a partir do processo de evolução da própria sociedade, esse não será o único tipo concebido socialmente. Dessa feita, embora tal base consista em uma estrutura familiar tradicional ainda reconhecida socialmente, a necessidade do trabalho, o avanço tecnológico, os direitos das mulheres — que garantem seu desejo de ter ou não filhos, bem como de casar-se ou não com um homem — e os direitos das crianças — tornadas responsabilidade do Estado e da família, e não mais exclusivamente da mãe —, fizeram com que as possibilidades de estrutura familiar se modificassem gradativamente (GOMÉZ, 2009). Por conseguinte, passa a não existir uma única concepção de família. Todavia, é necessário compreender tal nomenclatura em sua pluralidade e, no presente trabalho, consideram-se suas diferentes características, entre elas: nucleares, pós-nucleares, monoparentais (GOMÉZ, 2009; CÔRTEZ; ALBUQUERQUE; BUCHER-MALUSCHKE, 2022). Assume-se, portanto, que diversos modelos de estrutura familiar passam a ser compreendidos biologicamente, psicologicamente ou juridicamente.

Do mesmo modo, é importante salientar que, diferente dos arranjos matrimoniais de séculos anteriores, nos quais os casais eram formados estritamente por interesses, a relação afetiva, desde o último século, torna-se o fio que edifica e estrutura as famílias. Em outras palavras, “a escolha da família se justifica graças à sua principal característica, o valor afeto [...] esta é a principal força que explica sua permanência na história da humanidade” (SAWAIA, p.60 2018).

Diante dos novos arranjos, os laços afetivos que se tornam base para a composição do núcleo familiar caracterizam e fundamentam diversas outras estruturas familiares, como as compostas por mãe, padrasto, enteados e filhos, ou mesmo as que requerem a presença de gerações diferentes com vistas à manutenção e sustentação da casa, com a presença de avós, filhos e netos.

Ademais, faz-se necessário chamar a atenção para a constituição de famílias cujas relações afetivas ocorrem por pessoas do mesmo sexo, o que socialmente ainda é incompreendido por uma parcela da sociedade, mostrando o quanto tal concepção de família ainda está em progresso. Aliás, essa situação permite compreender que a concepção de família é mutável, ou seja, mudou e ainda tende a mudar diante do contexto histórico em que se vive.

Para Ariès (2017), esses contextos influenciaram diretamente a concepção e garantia da estrutura familiar socialmente compreendida e aceita nos dias de hoje, em que não é obrigatória, inclusive, a presença de um/uma filho/filha. Por fim, com a evolução tecnológica, o surgimento da pílula anticoncepcional, a gravidez e o desejo da maternidade podem ser questionados pela própria mulher, o que difere também da sua posição na família tradicional.

3.2 Família como instituição social

A fim de se compreender a relevância social da família enquanto instituição, busca-se, a princípio, entender o que é uma instituição e como a família se enquadra nessa característica. Sobre isso, Ramos (2008, p. 462) assim se pronuncia:

A principal função de uma instituição é a propagação dos valores inscritos nela. Um dos processos que permitem essa transmissão de valores é a socialização, cujo objetivo traduz-se na divulgação das leis e normas institucionais facilitando a interiorização das mesmas pelo indivíduo (RAMOS, 2008, p. 462).

E também afirma que

[...] a instituição é um processo de socialização criado pelo homem para regular seu convívio em sociedade. A internalização das normas, leis e papéis sociais confere à instituição o grau de naturalidade que se observa, dando legalidade às escolhas do indivíduo. (RAMOS, 2008, p. 466).

Assim, é possível compreender que a família, como instituição criada pelo homem, cuja função é internalizar normas e regras de convívio social, tem essas responsabilidades sociais emergentes no desenvolvimento da própria sociedade, fundada nas relações de inserção e socialização dos indivíduos. Logo, independentemente de sua estrutura e complexidade, ela tende a ser responsável pela inserção do indivíduo na sociedade, que se modifica, evolui ou se destrói, conforme o modo de interação das pessoas.

Segundo a Constituição Federal de 1988, a família é considerada a “base da sociedade”, o que reforça que, mesmo juridicamente, ela é a primeira instituição de convívio do ser, responsável pelo alicerce social, a despeito do contexto histórico. Apesar de alterações quanto à concepção de família, descritas no documento da Constituição (CF/88), o texto não preconiza uma concepção específica de estrutura familiar, reassumindo a compreensão de que ela está em constante mudança através do tempo e de contextos (MENEZES, 2008). Porém, isso não significa que a

concepção de família ainda não transite pelo campo jurídico, em especial em projetos de lei que ignoram as evoluções das relações sociais nos últimos séculos e buscam recuperar a estrutura da família tradicional (pai, mãe e filho/filha) como modelo único (POMBO, 2019).

Vale lembrar que, no Artigo 226 da CF, parágrafo único, se assegura o seguinte:

Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas (BRASIL, 1988, p. 132).

Porém, independentemente da estrutura familiar, assentida socialmente ou não, enquanto instituições sociais, as famílias têm seus deveres juridicamente condicionados, entre eles o planejamento familiar.

Outro documento que pode caracterizar juridicamente uma família é o Estatuto da Criança e Adolescente — ECA (Lei nº 8.069/1990) —, que dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente e concebe diferentes tipos de famílias, tais como a “família natural”:

Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes. Parágrafo único. Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade. (BRASIL, 2017, p. 19).

Há também a “família substituta”, quando não existe possibilidade da permanência da criança e/ou adolescente em sua família natural: “Art. 28. A colocação em família substituta far-se-á mediante guarda, tutela ou adoção, independentemente da situação jurídica da criança ou adolescente, nos termos desta Lei” (BRASIL, 2017, p. 20).

Ademais, o ECA considera:

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (BRASIL, 2017, p. 10-11).

Desse modo, assume-se juridicamente a responsabilidade da família e do Estado para com a criança e o adolescente, não importando sua situação familiar. Em

outras palavras, seja qual for a estrutura que componha sua família, eles devem ter seus direitos garantidos.

Ainda com relação à família, à comunidade e à sociedade em geral, segundo a Lei em questão, asseguram-se os direitos de crianças e adolescentes “[...] 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, 2017, p. 11). Isso se reforça no capítulo III da referida legislação, mais especificamente no Artigo 15, segundo o qual a “criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”. (BRASIL, 2017, p. 16).

Com isso, reitera-se o dever de todos — em especial da família enquanto primeira instituição de convívio da criança — no que tange à responsabilidade pelo seu desenvolvimento, na qualidade de ser humano em pleno potencial de se desenvolver integralmente.

Retomando as pesquisas de Gómez (2008), Menezes (2008), Pombo (2019) e Côrtes, Albuquerque e Bucher-Maluschke (2022), compreende-se a condição plural da estrutura familiar, assim como a complexidade de seu desenvolvimento, referente a contextos e condições sociais nos quais está inserida.

No que se refere a essa complexidade, ela se relaciona, entre outras, a questões jurídicas. O ECA, por exemplo, no Artigo 22, indica que cabe aos pais

[...] o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais. Parágrafo único. A mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei (BRASIL, 2017, p. 18-19).

Assim, torna-se fundamental compreender como as famílias respondem às suas funções jurídicas para com a criação de filhos/filhas. Em outras palavras, isso corresponde a investigar como os contextos sociais podem efetivamente influenciar as condições psicológicas e sociais das crianças.

Como se viu, juridicamente, é de responsabilidade da família garantir e assumir, como prioridade, o desenvolvimento integral de sua prole, supondo-se que, no futuro, os filhos serão responsáveis pelos cuidados de seus idosos. Contudo, para que tal cuidado ocorra, espera-se que o sujeito, inserido em sociedade, tenha condições e

valores pré-dispostos a tal obrigação, que são de responsabilidade da instituição familiar.

Logo, a família tem responsabilidades específicas com o desenvolvimento da pessoa, inserida no meio social. Nas famílias tradicionais, desde séculos passados, a figura materna é a principal quando se trata da educação dos filhos, ou seja, durante muito tempo, vem sendo responsabilizada pelos processos de cuidado integral das crianças.

Na psicologia, a mãe representa figuras e arquétipos que fundamentam a construção da personalidade do indivíduo. Em seu trabalho, Winnicott (1957), pediatra psicanalista do século XIX, desenvolve a concepção da “boa mãe” ou “mãe suficientemente boa”, segundo a qual essa pessoa representa os cuidados primordiais para a criança, fundamentando seu processo de desenvolvimento em relações significativas. Nas palavras do autor: “estou tentando chamar a atenção para a imensa contribuição ao indivíduo e à sociedade que a boa mãe comum faz desde o começo, com o apoio de seu companheiro, e que ela faz simplesmente por dedicação ao seu bebê” (WINNICOTT, 2021, p. 147).

O especialista ainda ressalta a importância do papel materno no desenvolvimento social, chamando atenção da sociedade para a importância de reconhecer tal figura como primordial nesse processo:

Eu enfatizaria, uma vez mais, que o resultado desse reconhecimento – quando ele aparece – não virá na forma de gratidão nem de elogios. O resultado será a diminuição, em nós mesmos, de um medo. Se nossa sociedade adiar o reconhecimento pleno dessa dependência, que é um fato histórico no estágio inicial de desenvolvimento de cada indivíduo, haverá um bloqueio que se baseia no medo. Se o papel da mãe não for verdadeiramente reconhecido, então restará o medo vago da dependência. (WINNICOTT, 2021, p. 147).

Ao aludir à “boa mãe” e à “mãe suficientemente boa”, o teórico em tela indica que ela não precisa ser a mãe biológica, mas a professora, a cuidadora ou outra pessoa que cuide efetivamente das necessidades primordiais da criança em seus primeiros tempos de vida (WINNICOTT, 2021). Isso mostra que a sociedade já vinha modificando o papel materno no que tange à criação dos filhos.

Desde a infância, as crianças são expostas a representações do papel da figura materna, que surge no modo como os brinquedos e brincadeiras são disponibilizados. Por exemplo, cabe às meninas, a boneca como representante de sua condição socialmente esperada. Já aos meninos, destinam-se brincadeiras que os mantêm

distante da casa e do lar.

[...] desde a infância, com a educação familiar e escolar, há um claro incentivo e uma cobrança de que o cuidado esteja presente na postura das meninas, o que é maciçamente reforçado pela mídia, que não se cansa de lançar novos modelos de bonecas, casinhas, cozinhas, etc. Em contrapartida, aos meninos é reservado o espaço da rua, com brincadeiras que na maioria das vezes exigem mais esforço físico, visando à competição e ao enfrentamento de riscos como algo natural e incentivado. (ACOSTA; VITALE, 2018, p. 100-101).

Apesar dos reforços de naturalização de papéis masculinos e femininos (ACOSTA; VITALE, 2018), nas relações representadas pelas famílias, atualmente, a figura de “mãe suficientemente boa” (WINNICOTT, 2021) vem sendo exercida por diversos tipos de pessoas que constroem tal relação com os bebês diante suas especificidades sociais. Diante das mudanças de oportunidades, bem como das necessidades de exercer uma função profissional fora do campo familiar, a mulher tem se afastado dessa educação, ora por uma demanda social, ora por escolha própria.

Em relação à figura paterna, ela ainda representa uma imagem importante. Porém, no geral, permanece ausente da educação de bebês e crianças na sociedade, afora as mudanças constitucionais quanto à execução da paternidade biologicamente reconhecida. Como já dito, segundo a história da família, o papel da educação e criação dos filhos/filhas esteve primordialmente sob a responsabilidade da figura materna, ao passo que a representação dos valores se expressava pela figura masculina, paterna.

Em suma, se, a princípio, a mãe era responsável pela educação das crianças, cabia ao pai apresentar-lhes valores sociais vigentes em seu ambiente de convívio. A regulação de tais valores, por sua vez, concernia ao modo como a instituição familiar consolidava-se. No entanto, como discutido anteriormente, a evolução social, advinda de tempos de crises e descobertas mudou também os valores institucionais repassados pelos familiares à sua prole.

Segundo Sarti (2011), as famílias pobres representam grande parte da multiplicidade de estruturas familiares. Já para Vitale (2018), a exposição a contextos de vulnerabilidade solidifica estruturas familiares sem a presença de responsáveis biológicos que respondam diretamente pelos cuidados e educação das crianças. Lahire (2002) destaca o surgimento da presença de avós, tios, irmãos mais velhos como responsáveis pelo cuidado e educação de suas crianças.

Por fim, vale mencionar que, quando a nova concepção de família é construída

à base da afetividade, das experiências vivenciadas pelos seus membros, as funções por eles representadas também se modificam. Em outras palavras, “a afetividade é um meio de penetrar no que há de mais singular na vida social coletiva, pois ela constitui um universo peculiar da configuração subjetiva das relações sociais de dominação” (ACOSTA; VITALE, 2018, p. 56).

3.3 *Habitus*, a família e o desenvolvimento das infâncias

Diante do exposto, é possível compreender que a constituição das famílias, enquanto estrutura, é múltipla, diversa e ainda se encontra em desenvolvimento, pois relaciona-se diretamente a contextos históricos e sociais; já na qualidade de instituição, elas desempenham funções sociais na sociedade à qual pertencem. Dessa forma, busca-se, na teoria relacional de Bourdieu a compreensão de como o processo de socialização pode ser desenvolvido no campo dos cuidados e educação de bebês e crianças pequenas.

Segundo Alanen (2014), a teoria em questão pouco foi utilizada nos estudos da sociologia das infâncias, porém é possível compreender o processo de desenvolvimento destas últimas a partir de suas contribuições quanto ao conceito de *habitus*. Contra uma percepção substancialista, Bourdieu busca uma concepção relacionista, indicando que a primeira é individualista e parte de aspectos do senso comum, enquanto a segunda compreende a relação como imprescindível para a compreensão do real (ALANEN, 2018).

Isso posto, é necessário primeiramente identificar como o teórico em questão entende o termo família. A seu ver, trata-se de uma ficção, uma palavra que constitui socialmente um grupo, um campo cuja participação social refere-se ao modo como se relacionam socialmente e como constroem categorias sociais,

La familia es, ciertamente, una ficción, un artefacto social, una ilusión en el sentido más vulgar del término, pero una "ilusión bien fundada" porque, producida y reproducida con la garantía del Estado, recibe de éste, en cada momento, los medios para existir y subsistir. (BOURDIEU, 1990, p. 9).

Além disso, afirma o autor:

[...] si podemos admitir, con la etnometodología, que la familia es un principio de construcción de la realidad social, es necesario recordar, en contra de la etnometodología, que este principio de construcción ha sido socialmente construido, y que es común a todos los agentes que han sido socializados de determinada manera. Dicho de otro modo, es un principio de visión y división

común, un nomos que todos tenemos en el espíritu, porque nos ha sido inculcado através de un trabajo de socialización operado en un universo que estaba, en sí mismo, organizado según la división en familias. (BOURDIEU, 1990, p.3).

Segundo Seid (2015), na teoria de Bourdieu, é possível considerar a família como campo, pois o teórico a entende como espaço estruturado, historicamente mutável. Tal campo relaciona-se a um jogo de forças, lutas e conflitos, denominado “campo doméstico”. E aqui é preciso salientar que, por meio da noção de campo, se compreende a sociedade, ou seja, “a teoria dos campos de Bourdieu pode ser considerada como a sua teoria da sociedade” (ALANEN, 2014, p. 44).

Nessa teoria, a família pode ser considerada um campo, a partir do momento que é entendida em sua formação dinâmica, como uma rede de relações, composta por suas próprias organizações e regras. Trata-se, pois, de um jogo de relações e dominação, considerando sua capacidade de desenvolver-se no contexto histórico ao qual se vincula (ALANEN, 2014).

Para Seid (2015), a perspectiva de Bourdieu sobre a família representa uma rede de relações sociais que promove o acúmulo de capitais simbólicos e sociais, situados em campos domésticos, considerando as desigualdades entre eles e afirmando a dominação de grupos mais abastados, a partir de estratégias ideológicas, que naturalizam os processos. Além disso: “Las estrategias suponen prácticas razonables, ajustadas a las posibilidades objetivas en el futuro, pero que no son producto de un cálculo racional, consciente, con una intención orientada a un fin planeado explícitamente” (SEID, 2015, p. 79).

Segundo Bourdieu (2013), apenas as heranças familiares não são capazes de definir o futuro dos indivíduos. Por esse motivo, sua teoria prioriza o aspecto das relações produzidas e reproduzidas em todas as esferas sociais.

El campo doméstico está socialmente ubicado en el espacio social. Por lo tanto, el habitus incorporado en el proceso de socialización es también un habitus de clase. El capital cultural de la familia, la competencia en el dominio del lenguaje, las normas, los valores y todo tipo de inclinaciones, son adquiridas originariamente en el seno de la familia (SEID, 2015, p. 81).

Já na visão de Alanen (2018), para Bourdieu (2013), a família pode ser compreendida como campo ou componente do *habitus*. No campo doméstico, ela é o primeiro espaço onde se inicia-se a construção deste último. Mais especificamente,

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e

transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência e algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2018, p. 87).

Desse modo, cada indivíduo pode construir seu conhecimento e sua subjetividade por meio de diversas vivências e experiências nas relações com o outro (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2021). O *habitus* integra, portanto, uma relação dialética entre as condições particulares do indivíduo, adquiridas ao longo de sua vida e suas experiências sociais. Por trás dessa relação objetiva, encontra-se uma estruturação subjetiva de cada pessoa, representada pela sua forma de ser e estar no mundo, ou seja, em seus saberes e suas práticas.

De acordo com Lahire (2002, p. 45), Bourdieu teria como objetivo a construção de uma ferramenta teórica que

[...] pretendia apreender o social sob sua forma incorporada (o que o mundo social deixa em cada um de nós na forma de propensões a agir e reagir de certa forma, de preferências e detestações, de modo a perceber, pensar e sentir) e assim atacar as bases do mito da liberdade individual (LAHIRE, 2002, p. 45).

Também segundo Setton (2002), o *habitus* associa-se ao meio pelo qual ocorrem as relações entre os comportamentos dos agentes e os condicionantes sociais. Torna-se, então, um princípio mediador entre as práticas individuais e as condições sociais. Ressalta-se, ainda, que ele é construído partir de diferentes ambientes e condicionantes, o que permite a possibilidade da construção de um novo sujeito social.

[...] o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinantes exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo. (BOURDIEU, 2018, p. 93).

Logo, entende-se que o *habitus* é construído mediante as relações entre os indivíduos e o ambiente no qual são pré-estabelecidas, por meio das representações reconhecidas também pelos sujeitos. Isso significa que o *habitus* não é determinante do processo de desenvolvimento, pois este último está em constante construção, sofrendo transformações permanentes de acordo com o contexto ao qual cada sujeito

está exposto. Entretanto, “é o meio pelo qual a Instituição encontra sua plena realização” (BOURDIEU, 2018, p.95).

O valor das instituições na construção do *habitus* acontece diante da relação de poder desta última sobre o indivíduo. Assim, essa relação que constitui o *habitus* — capital econômico, cultural e simbólico —, embora predeterminante, não determina a condição dos sujeitos, se não for compreendida em seu contexto.

[...] a relação prática que um agente particular mantém com o porvir e que comanda sua prática presente se define na relação entre, de um lado, seu *habitus* e especialmente estruturas temporais e disposições em relação ao porvir que se constituíram na duração de uma relação particular com um universo particular de prováveis, e, por outro lado, um estado determinado das possibilidades que lhe são objetivamente concedidas pelo mundo social. (BOURDIEU, 2018, p.106).

Diante da perspectiva de Bourdieu, a família enquanto campo define a multiplicidade de relações históricas nas quais as crianças se encontram inseridas para desenvolver o *habitus*. Todavia, conforme assinala Lahire (2011), dificilmente a criança é um produto “contínuo, indiferenciado, fluído e harmonioso” (p. 15) de tal construção.

Esse autor também chama atenção para as experiências vivenciadas pelas famílias, que contribuem diretamente para o desenvolvimento das crianças em âmbito social. Todavia, a desigualdade social é, muitas vezes, um obstáculo para os familiares. Por isso, “tratar de forma perfeitamente igual crianças desigualmente dotadas culturalmente devido aos processos de socialização familiar socialmente diferenciados, é contribuir em definitivo para reproduzir a ordem desigual das coisas” (LAHIRE, 2011, p. 17).

Destaca-se, por fim, que a desigualdade social vivida por muitas famílias brasileiras influencia diretamente a construção do *habitus* das crianças. Tal fato deve ser levado em conta pela escola e pelos professores, pois, se a desigualdade social não for considerada, ela comumente se transforma em desigualdade escolar.

4 A PESQUISA

Nesta seção, tecem-se considerações acerca da pesquisa, suas características e sua organização em fases, para melhor acompanhamento e tratamento dos dados coletados. Ademais, apresenta-se o contexto no qual o presente estudo se concentrou.

4.1 Conceitos da pesquisa

A possibilidade de conhecer a humanidade, bem como de buscar respostas às suas necessidades e dificuldades ajudou a promover a construção da pesquisa como necessidade humana para sua continuidade histórica. Segundo Morin (2012), o passado toma sentido quando analisado com base no presente, considerando que as experiências deste último colaboram para a compreensão do primeiro.

Entre outras questões, a pesquisa fundamenta o conhecimento presente, cotidiano. Favorece a possibilidade de interações entre as experiências dos dois tempos em questão, possibilitando transformações quanto ao futuro. Por conseguinte, “o futuro é necessário para o conhecimento do presente” (MORIN, 2012, p. 14).

Ainda para Morin (2012, p. 18), “[...] o futuro pertence mais ao improvável do que ao provável” (*idem*, p. 18), pois também considera que “a evolução é evolução somente quando ela não seguiu o processo provável”. Dito de outro modo, a não linearidade do tempo tende a favorecer as relações de experiências e conhecimentos, não no sentido de “prever” o futuro, mas de compreendê-lo no tempo presente.

Assim, a busca pelo conhecimento possibilita a continuidade da pesquisa para a construção e/ou manutenção de novos paradigmas que expliquem ou refutem conhecimentos construídos ao longo tempo, em uma perspectiva de contínua evolução. Isso porque a pesquisa “reconhece o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana” (CHIZZOTTI, 2014, p. 19).

De acordo com Gil (2021, p. 1),

[...] não existe uma única ciência, mas uma multiplicidade de ciências. Dentre elas, estão as ciências sociais, que tratam dos aspectos relacionados com o comportamento humano ao longo do tempo e como esses comportamentos podem influenciar a estrutura da sociedade.

Já para Minayo (2016, p. 13), as “[...] Ciências sociais possuem consciência

história”, o que favorece a concepção não linear do tempo, tal como o caráter histórico que esse mesmo tempo representa para o processo de evolução da humanidade. Conseqüentemente, a pesquisa social tende a favorecer as experiências ocorridas ao longo do tempo por diferentes perspectivas.

A autora alerta, ainda, que não há neutralidade nessa ciência, uma vez que é “intrinsecamente e extrinsecamente ideológica” (MINAYO, 2016, p.13). Aliás, embora se vincule a visões diversas de mundo, isso não faz dela menos importante que as demais. Em outras palavras,

[...] os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de conter a totalidade da vida social. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade da existência dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. (MINAYO, 2016, p. 14).

Para se construir uma pesquisa no campo da ciência social, que possa efetivamente favorecer o processo de desenvolvimento da sociedade, é preciso que, diante os objetivos estabelecidos pelo sujeito, ela assuma características específicas, que comportem sua real intenção. Por isso, espera-se que siga procedimentos que favoreçam sua organização, a fim de concretizar tal intenção.

No contexto das pesquisas sociais, o presente estudo apresenta o seguinte problema: Como as famílias, de diferentes níveis de vulnerabilidade socioeconômica, atuaram com as crianças no período de pandemia para atender às orientações promovidas pelas creches municipais de Santo André? Partindo desse questionamento, o objetivo geral atrela-se à analisar a atuação das famílias de diferentes níveis de vulnerabilidade socioeconômica com as crianças, para atender às indicações pedagógicas elaboradas pelas creches municipais de Santo André.

Como objetivos específicos, buscou-se: Identificar, em documentos oficiais, as ações estabelecidas pelas creches municipais de Santo André para o atendimento à Educação Infantil, em especial as orientações às famílias durante o período de fechamento dos espaços escolares devido à pandemia; Analisar como as famílias são caracterizadas pelas creches do município de Santo André; Compreender a atuação das famílias diante das orientações propostas pelas creches; Elaborar um *e-book* com base nos resultados do estudo.

4.2 Características da pesquisa

Este estudo apresenta uma abordagem qualitativa e busca “[...] evidências recolhidas a partir de informações de experiências ou observações da vida real” (RICHARDSON, 2017, p. 4). Vale mencionar que tal abordagem foi escolhida para tratar de “aspectos relacionados ao comportamento humano ao longo do tempo e como esses comportamentos podem influenciar a estrutura da sociedade” (GIL, 2021, p.1).

Além disso, indica-se que a pesquisa qualitativa se atrele a questões específicas, pois

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Para Chizzotti (2018, p.26), as pesquisas qualitativas “[...] não tem um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos”

Já na visão de Gil (2021), diante do caráter interpretativo desse modelo de pesquisa, é preciso considerar os paradigmas de cunho filosófico que a envolvem, com o objetivo de tratar os dados de acordo aos objetivos almejados.

[...] os paradigmas podem ser entendidos como estruturas mentais compostas por teorias, experiências e métodos que servem para organizar a realidade e seus eventos no pensamento humano. São pois, esses paradigmas que fornecem as estruturas interpretativas utilizadas na pesquisa qualitativa (GIL, 2021, p. 7).

Ainda conforme esse autor, há cinco paradigmas a serem considerados na pesquisa qualitativa, “positivismo, pós-positivismo, construtivismo, teoria crítica e perspectiva participativa/ pós-moderna” (GIL, 2021, p. 7).

Neste trabalho, adotou-se o paradigma construtivista visto que “[...] estabelece que todo conhecimento é construído a partir da experiência humana [...] entende-se que os fenômenos sociais e seus significados estão sendo continuamente construídos pelos atores sociais” (GIL, 2021, p.9). Além do mais, ele assume a constante mudança da sociedade e de seus atores, porém não pressupõe a generalização de resultados, visto que considera que as realidades são específicas de uma cultura local.

Segundo esse paradigma, os indivíduos tendem a construir significados subjetivos, compartilhados diante de inúmeras interações. Frente à variedade e à

complexidade de tais significados, o pesquisador busca atentar para contextos específicos. Com a intenção de compreender os significados que outras pessoas também tenham de sua realidade, ele tende a interpretá-los e moldá-los com base em suas experiências prévias (CRESWELL, 2014), trazendo uma concepção coletiva quanto à responsabilidade de transformação social.

4.2 Fases da pesquisa: coleta e análise dos dados

É importante considerar que os métodos utilizados para a coleta de dados influenciam diretamente a forma como a pesquisa é direcionada. Sabendo-se que “[...] a coleta de dados deve ser entendida como um processo, que abrange diferentes procedimentos e a tomada de múltiplos cuidados” (GIL, 2021, p. 61), espera-se que o processo esteja de acordo com a abordagem da pesquisa e seus objetivos.

Para Charmaz (2009, p. 30), “as teorias fundamentadas podem ser construídas com diversos tipos de dados [...] o tipo de dados buscado pelo pesquisador depende do assunto e da acessibilidade”. No presente estudo, a coleta de dados foi organizada em três fases: na primeira, selecionaram-se as creches, a partir de alguns critérios estabelecidos; na segunda, denominada análise documental, examinaram-se os projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas e as fichas de caracterização das famílias; na terceira, entrevistaram-se alguns familiares, a fim de conhecer a atuação das famílias no período de pandemia.

4.3.1 Primeira fase: seleção das creches

Para este trabalho, selecionaram-se duas creches que vivenciaram o atendimento remoto na cidade de Santo André. A escolha baseou-se na condição socioeconômica das comunidades atendidas por essas escolas. Mais precisamente, escolheram-se unidades que estivessem localizadas em regiões de maior e menor vulnerabilidade social.

Para tal distinção, utilizou-se o documento “Panorama da Pobreza em Santo André¹”, publicado em 2015. Nele, apresentam-se as regiões da cidade, organizando-as conforme a maior ou menor vulnerabilidade socioeconômica, tal como se lê a

¹ Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/370221.PDF>. Acesso em 25 abr. 2021.

seguir:

No âmbito desse estudo a definição de pobreza consiste na situação em que um indivíduo vive com muito pouco ou nenhum recurso, quer dizer, trata-se de um estado cuja sobrevivência material está em risco. E, como medida de bem-estar social, em particular da sua quantificação, adota-se nesse contexto o critério de renda familiar per capita, pois este indicador permite filtrar os pobres do conjunto da cidade de Santo André. (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 36).

Dentre as regiões organizadas em “áreas de ponderação”, os bairros “Parque das Nações” e “Cata Preta” foram identificados entre os de menor e maior vulnerabilidade econômica, considerada a partir da renda *per capita* das famílias moradoras dessas regiões. Segundo o documento, o bairro Parque das Nações concentra entre 4 e 11% da população com menor renda *per capita*, enquanto o bairro Cata Preta concentra cerca de mais de 25% de sua população nas mesmas condições. (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 36).

Ao longo da pesquisa, a instituição localizada na região de maior vulnerabilidade é referenciada como C1, ao passo que a creche localizada na região de menor vulnerabilidade é denominada C2. Vale salientar que esta última unidade atende a crianças entre 0 e 3 anos, apenas nos grupos intitulados na rede pública de Santo André como “berçário” e “1º ciclo inicial”. Logo, ao finalizarem esse ciclo, elas são encaminhadas a outra instituição no mesmo bairro. Já a C1 atende a crianças dos grupos de “berçário”, “1º ciclo inicial” e “1º ciclo final”, ou seja, elas podem permanecer até completarem 4 anos ou 4 anos e 6 meses.

A fim de que a seleção das famílias atendesse aos objetivos deste estudo, foi necessário elaborar critérios que pudessem identificar aquelas em situação de maior e menor nível socioeconômico. A princípio, levou-se em conta a renda média familiar informada nas fichas de caracterização. Contudo, em ambas as instituições, quase todas as famílias informaram uma renda média de 1 a 3 salários-mínimos. Conseqüentemente, esse critério não poderia ser o único. Ademais, é lícito mencionar apenas uma família na C2 indicava renda média entre 3 e 5 salários. Assim, buscaram-se outros fatores que consideravam a situação da família em menor ou maior nível socioeconômico, tais como: a estrutura familiar, a residência e a utilização de serviços de renda social, uma vez que revelam contextos de organização familiar e oportunidades sociais.

A partir da primeira seleção, algumas famílias foram contatadas. No entanto, houve dificuldade de acessá-las, sendo necessárias diversas tentativas, pois algumas não deram devolutiva à pesquisadora quanto ao interesse em participar da pesquisa. Outras não aceitaram participar e, desse modo, foi preciso empreender novas buscas.

Identificadas as famílias, algumas entrevistas foram realizadas a partir de contato telefônico, uma vez que os familiares pediram que não fossem realizadas chamadas de vídeo, devido aos problemas com aparelho celular e oscilação de sinal de internet. Nesse contexto, apenas duas famílias apresentaram disponibilidade para realizar a pesquisa de modo presencial. Vale ressaltar, como outro elemento dificultador para a coleta de dados, as condições de tempo e horários de trabalho.

Destaca-se, também, que, no decorrer da pesquisa, são utilizadas siglas para identificar as famílias. São elas:

- A1 e A2 para as duas famílias de maior nível socioeconômico presentes na instituição localizada em região de menor índice de vulnerabilidade;
- B1 e B2 para as duas famílias de maior nível socioeconômico presentes na instituição localizada em região de maior índice de vulnerabilidade;
- D1 e D2 para as duas famílias de menor nível socioeconômico presentes na instituição localizada em região de maior índice de vulnerabilidade;
- E1 e E2 para as duas famílias de menor nível socioeconômico presentes na instituição localizada em região de menor índice de vulnerabilidade.

4.3.2 Segunda fase: análise documental

Para Richardson (2017, p. 259), “[...] a análise documental consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados.” Assim, justifica-se a importância e o uso desse tipo de análise para o presente trabalho, visto que é importante conhecer o cenário ao qual os participantes da pesquisa estão inseridos.

Segundo Gil (2021, p. 116), “são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno”. Tomando como base a análise documental, na segunda etapa de pesquisa, foram analisados os PPP das Creches descritas no item anterior, bem como as fichas de caracterização das

famílias.

No primeiro caso, a análise dos PPP visava a compreender como as escolas orientaram as famílias no tempo da pandemia. Dito de outra forma, nos PPP examinados, sintetizavam-se as orientações advindas das normativas e dos decretos locais, que deveriam embasar a organização das instituições durante o fechamento de seus espaços.

Em relação a esse documento, Veiga (2013, p. 12-13) assinala:

O projeto político pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas [...] não é algo construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais [...] Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Em suma, trata-se de uma importante fonte para se conhecer não só o perfil da escola, mas também de todos os envolvidos no processo de aprendizagem da criança.

Com o fechamento emergencial das escolas, com vistas a tentar controlar a pandemia, elas tiveram de ressignificar seu PPP, promovendo alterações significativas quanto às organizações necessárias para a continuidade do trabalho em tempos de atendimento remoto. Nos documentos dos anos de 2020 e 2021, as análises se concentraram sobretudo nas orientações das escolas para as famílias, isto é, todas as indicações dadas aos responsáveis pelas crianças no período em que a Creche esteve fechada. Nesse caso, consideraram-se recomendações quanto à comunicação entre as partes, atividades a serem realizadas em casa, entre outras questões.

No segundo caso, relacionado às fichas de caracterização (FC) das Crianças, preenchidas pelos responsáveis, buscaram-se informações que não apareciam na descrição do PPP das unidades em relação às famílias. Ademais, por meio delas, selecionaram-se os familiares para serem entrevistados.

É válido registrar a dificuldade inicial encontrada, em ambas as instituições, para ter acesso ao material. Em primeiro lugar, devido à alocação, pois cada unidade tinha sua própria organização; algumas em arquivo digital, outras em prontuários das crianças. Em segundo lugar, em virtude de nem todas as escolas terem esse material completo.

Como critério para a participação na pesquisa, selecionaram-se as fichas de crianças matriculadas durante o período de atendimento remoto, ou seja, de março de 2020 a junho de 2021, considerando apenas os grupos de “berçário” e “1º ciclo

inicial”, pois eram comuns entre as instituições participantes. Em ambas as unidades, não foi identificado um grande volume de fichas para análise e acompanhamento. Desse modo, parece não ter havido um acompanhamento das instituições quanto ao preenchimento efetivo desse pelas famílias. De todo modo, selecionaram-se 19 fichas na instituição localizada na região de maior vulnerabilidade socioeconômica e 14 na unidade situada na região de menor vulnerabilidade.

Em geral, elas foram preenchidas pelas mães e continham informações da família e da criança. Com base nelas, analisou-se o perfil das mães e dos pais: faixa etária, escolaridade, profissão e onde atuava, mercado de trabalho. Além disso, apreciaram-se informações sobre: quem morava com a criança, quem ficava com ela quando não estava na creche, as características da moradia (o tipo de residência, número de cômodos, entre outros), as condições de saneamento básico, a renda familiar, a participação em programas de assistência do governo e em programas culturais e tipo de religião. Os dados resultantes das análises foram apresentados na seção de resultados, sob a forma de gráficos e tabelas, a fim de facilitar sua apresentação, compreensão e discussão.

4.3.3 Terceira fase: entrevistas semiestruturadas

Uma vez que a entrevista é um método comumente utilizado em pesquisas qualitativas, devido à sua característica de maior interação e aproximação entre pesquisador e participantes, dela também se lançou mão neste trabalho. Nos dizeres de Richardson (2017, p. 232):

O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas.

Isso posto, as condições para a entrevista deveriam considerar os meios pelos quais os participantes se sentiriam à vontade com a entrevistadora, a fim de que pudessem efetivamente apresentar suas perspectivas quanto ao tema abordado. Portanto, foi importante que a entrevista considerasse a posição do pesquisador e dos participantes, bem como que possibilitasse evidências no sentido de contribuir para o estudo.

Segundo Richardson (2017), há diferentes tipos de entrevista, embora três sejam os principais, a saber: entrevista estruturada, semiestruturada e em

profundidade. Nesta pesquisa, vale-se do tipo semiestruturado. Nas palavras de Gil (2021, p.85), “a entrevista semiestruturada apresenta diferentes formatos, mas caracteriza-se pelo estabelecimento prévio de uma relação de questões ou tópicos que são apresentados aos entrevistados”. Isso significa que a entrevista não se caracteriza como um guia estruturado e rígido, mas tem a flexibilidade necessária para a obtenção de dados necessários.

É importante que o papel do entrevistador seja o de direcionar o entrevistado a fornecer sua perspectiva quanto aos fatos ocorridos, sem desviá-lo às intenções de respostas do primeiro. Dito de outro modo: “O entrevistador está lá para escutar, ouvir com sensibilidade e estimular a pessoa a responder. Assim, nessa conversa, o participante é quem mais fala” (CHARMAZ, 2009, p. 46).

É igualmente necessário considerar que, para garantir a funcionalidade desse tipo de instrumento de coleta de dados, as questões devem ser construídas de forma aberta, privilegiando o desenvolvimento da entrevista e a não restrição de informações por parte dos entrevistados. Partindo de tal premissa, estabeleceram-se os seguintes critérios:

- Informações pessoais dos participantes: gênero, idade, estado civil, grau de escolaridade;
- Perfil profissional das famílias: formação, profissão, atuação profissional;
- Meios e formas de atuação para atender às orientações das creches durante a pandemia.

Assim, foram entrevistadas quatro famílias em cada uma das instituições, sendo duas de nível socioeconômico alto e duas de nível baixo, caracterizadas pelas fichas analisadas. Tal distinção buscou revelar as similaridades e diferenças no cumprimento das orientações dadas pelas creches com vistas à aprendizagem das crianças.

4.4 Análise de dados

No presente estudo, foi possível elaborar um quadro interpretativo do tema estudado, partindo da interação entre pesquisador e participantes, e fazendo valer a construção coletiva de significados. Logo, os dados foram organizados, revisados, codificados e condensados para serem representados de forma que contribuíssem para as discussões aqui levantadas e para o avanço do conhecimento, além da

possibilidade de pesquisas futuras (CRESWELL, 2014).

Para Creswell (2014, p. 146), esses “passos estão interconectados e formam uma espiral de atividades, todas elas relacionadas à análise e representação dos dados”, o que significa que não há um processo de sequências diretas, mas um entrelaçamento entre as etapas de análise. Por conseguinte, na abordagem utilizada neste estudo, o processo de análise exigiu o reconhecimento sensível, por parte da pesquisadora, a fim de atribuir sentido aos dados coletados em uma interação contínua (GIL, 2021).

Vale destacar que a análise dos dados ocorreu em concomitância com a sua coleta. Essa técnica possibilita apreciar e encaminhar os processos de pesquisa, uma vez que se trata de uma abordagem indutiva de estudo para a transformação das informações em teorias substantivas. Portanto, com base nas informações e percepções dos participantes, os dados foram segmentados e codificados, possibilitando que a pesquisadora identificasse similaridades e diferenças. Paralelamente, criaram-se critérios para o estudo.

4.5 Cenário da Pesquisa: Santo André

Cidade hoje localizada na região do Grande ABC Paulista, com histórico de fundação da época quinhentista, Santo André tem sua história de mudanças ao longo da época de colonização e exploração de territórios, seja para busca e conquista de minerais, seja pela oferta de transporte entre litoral e interior do país. Em 1553, João Ramalho, após mostrar domínio sobre terras indígenas e povos encontrados em tempos de exploração de territórios para coroa portuguesa, tem seu pedido atendido por esta última para fundar uma vila na região sobre a qual apresentava maior influência. Assim surge Santo André da Borda do Campo.

Embora houvesse domínio estabelecido na região, ainda apresentava rivalidades com os padres jesuítas de Piratininga, bem como conflitos diversos com os povos indígenas que ali resistiam por suas terras. Assim, em 1560, Santo André da Borda do Campo perdeu o *status* de vila e se tornou um bairro de São Paulo.

Ainda nessa época, a concessão de sesmarias era comum como meio administrativo para a exploração e o cultivo de terras. Desse modo, a área que abrangia a antiga vila de Santo André é cedida em 1561 e, em 1637, boa parte dela é repassada à ordem de São Bento, formando a Fazenda de São Bernardo.

A área que hoje compõe as cidades do Grande ABC Paulista foi, em sua história, marcada por atividades econômicas. No princípio, de subsistência, quando servia apenas como locação de pastagem para as tropas. Entretanto, após a construção de uma ferrovia, que facilitava o transporte de produtos agrícolas entre o interior e o litoral, a região passou a gerar maior interesse para o desenvolvimento econômico.

A construção dessa ferrovia, próxima ao rio Tamanduateí, atraiu várias indústrias que chegavam ao país. Em 1910, depois de passar anos conhecida como “São Bernardo”, retoma-se a denominação Santo André para demarcar a região mais próxima à Ferrovia.

No ano de 1930, o então distrito de Santo André abrangia grande área industrial e artesanal; a economia era fortalecida por indústrias químicas, têxteis e outras, que geravam empregos e desenvolvimento para a região. Porém, na década de 1940, os movimentos emancipacionistas que tomavam força em todo o país possibilitaram a fundação de municípios, dividindo a grande área de Santo André da época.

Em 1945, o primeiro município desmembrado da área foi São Bernardo do Campo, seguido por São Caetano do Sul, em 1949. Em 1953, foi a vez de Mauá e Ribeirão Pires se desmembrarem da área de Santo André. Nesse mesmo ano, em 8 de abril, Santo André era anunciado como município que abrangia ainda a área de Paranapiacaba.

Todas as mudanças tiveram grande influência política, em especial da família Flaquer (tradicional à época), que atuava em esferas governamentais no mesmo período em que, mesmo com a perda de territórios, ainda se esperava por “bons tempos” de desenvolvimento e crescimento para o município, com a continuidade da ampliação das indústrias da região. Em 1950, o crescimento do setor automobilístico e a construção de indústrias trouxeram várias melhorias para a região do Grande ABC Paulista como importante polo industrial.

Diante a recessão do país em 1980, a região perdeu importantes indústrias para outros municípios do interior paulista, devido à maior oferta de incentivos fiscais, problemas de transporte e ausência de mão de obra especializada. É possível indicar que o declínio de Santo André ocorreu por falta de planejamento e de políticas públicas que sustentassem a continuidade ascendente da economia na cidade, com melhores ofertas de transporte, moradia, saúde e educação que favorecessem a permanência empregos na região.

A cidade tem uma população estimada em 723.889 habitantes, segundo dados do IBGE em 2021, que podem ser visualizados na tabela a seguir:

Tabela 1: Dados demográficos de Santo André

MUNICÍPIO	SANTO ANDRÉ
População estimada (2021)	723.889
Área territorial	175.782 km ²
PIB per capita (2019)	R\$ 42.209,54
IDHM (2010)	0,815

Fonte: IBGE, 2021.

A população do município tem média de 2,7 salários mensais, sendo 30,05% com rendimento nominal mensal de até ½ salário-mínimo, em 2010 (IBGE, 2021). Assim como outras regiões, o município vivenciou a crise de 2015, que acarretou a perda de mais indústrias da região, e sofreu os problemas econômicos advindos da pandemia de covid-19, iniciada em 2020 (ROSA; MARTINS, 2020).

4.5.1 Educação em Santo André

A educação em Santo André é garantida por meio da Lei Orgânica da cidade, aprovada em 02 de abril de 1990. Essa legislação assegura a educação como direito de todos e dever do estado e da sociedade. Em seu parágrafo único indica que “o município garantirá o direito à educação mediante políticas sociais, econômicas e ambientais que visem ao bem-estar físico, mental e social do indivíduo e da coletividade” (SANTO ANDRÉ, 1990 n.p.).

No art. 247 da mesma lei, organiza-se a educação do município em educação infantil, educação de jovens e adultos e educação especial. O principal objetivo da primeira é “atender ao pleno desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos de idade através de Creches e pré-escolas” (SANTO ANDRÉ, 1990). Também é de responsabilidade da Secretaria de Educação a gerência e fiscalização das escolas tanto dos setores públicos como privados da

Como princípios para educação o município, o Art. 245 da Lei Orgânica do Município de Santo André determina:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte

- e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V - valorização dos profissionais de ensino garantindo, na forma da lei, plano de carreira e estatuto próprio para o magistério público, com piso salarial profissional nunca inferior ao mínimo estabelecido a nível nacional, ingresso exclusivamente por concurso. público de provas e títulos, e formação e aperfeiçoamento permanentes;
 VI - liberdade de participação da iniciativa privada;
 VII - garantia de padrão de qualidade;
 VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

Esses princípios — igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade, valorização, qualidade e gestão democrática — podem, de fato, alavancar a educação do município.

Segundo o Censo Escolar de 2020, Santo André tem grande número de escolas e matrículas da região do grande ABC Paulista, se comparado às cidades de São Caetano do Sul, Mauá e Ribeirão Pires, ficando atrás, em números, apenas do município de São Bernardo do Campo. A Tabela 2 apresenta os dados das escolas:

Tabela 2: Dados das escolas

ESCOLAS					
Municípios	Santo André	São Bernardo do Campo	São Caetano do sul	Mauá	Ribeirão Pires
Educação Infantil	272	273	61	104	44
Ensino Fundamental	231	208	51	104	49
Ensino Médio	96	102	26	42	24

Fonte: IBGE, 2021.

Como se pode observar, há grande quantidade de escolas de educação infantil e ensino fundamental. Na tabela 3, é possível ver os dados das matrículas:

Tabela 3: Dados das matrículas

MATRÍCULAS					
Municípios	Santo André	São Bernardo do Campo	São Caetano do sul	Mauá	Ribeirão Pires

Educação Infantil	30.782	41.206	7.638	18.228	4.731
Ensino Fundamental	83.592	99.158	21.305	50.191	13.993
Ensino Médio	24.383	26.745	7.946	13.937	4.336

Fonte: IBGE, 2021.

A cidade apresenta grande número de matrículas na educação infantil, neste caso na pré-escola, bem como no ensino fundamental e médio. A tabela 4 sintetiza as informações acerca das matrículas nas creches:

Tabela 4: Dados das matrículas em creches

Municípios	Matrículas em Creches
Santo André	14.847
São Bernardo do Campo	20.282
São Caetano do Sul	4.183
Mauá	8.210
Ribeirão Pires	2.215

Fonte: IBGE, 2021.

Nesse quesito, verifica-se que o município de Santo André é o segundo em alunos matriculados da região do grande ABC Paulista. Ainda conforme o Censo Escolar, das matrículas relacionadas à educação infantil, 14.847 correspondiam à educação de crianças de 0 a 3 anos em 2020, público que vivenciava os problemas advindos da pandemia de covid-19.

4.5.2 Pandemia e educação – contextos da cidade de Santo André

A partir de fevereiro de 2020, com o primeiro caso de covid-19 divulgado no país, iniciaram-se discussões sobre como o vírus se manifestaria em virtude de nossas condições climáticas e organizacionais. Dada a urgência de medidas sanitárias a fim de preservar a vida da população, era notório o sentimento de angústia, medos e incerteza quanto ao futuro individual ou coletivo.

Diante da necessidade de fechamento das escolas públicas e particulares, atendendo às determinações legais da época, crianças, jovens e adultos tiveram, a princípio, de se reorganizar para dar continuidade a seus estudos. Em outras palavras, uma vez determinado que os prédios escolares precisariam permanecer fechados por um longo tempo e sem previsão rápida de retorno, as redes públicas e privadas precisaram buscar meios para garantir que a educação, direito do cidadão brasileiro, continuasse.

Assim, entendida a escola como espaço social, promotor de cultura (BORDIEU, 2016), é preciso levar em conta como ela, durante a pandemia, manteve suas relações e funções sociais previstas pela e para comunidade. Para Arroyo (2013), que se refere a um contexto anterior ao pandêmico, essa instituição já era vista como cenário de crises, a adequação de suas necessidades de infraestrutura e organização, bem como nas disputas curriculares e nas dificuldades em ser democrática.

Desse modo, a escola que poderia promover a pedagogia libertadora defendida por Freire (2018) — segundo o qual, a instituição em foco, enquanto espaço social, precisa possibilitar que crianças, jovens e adultos reconheçam em si a capacidade de transformação —, consciente de si e do outro por meio da relação do diálogo e humanização, deparou-se com o novo desafio de promover oportunidades diante a crise política e econômica agravada pela pandemia.

Ainda de acordo com Freire (2011), toda prática pedagógica é também política (FREIRE, 2011) e, assim sendo, é necessário compreender quais as expectativas dessa instituição visando à ascensão social de seus atores. Com isso, precisa-se entender o quanto ela, em tempos de crise como o aqui abordado, vem sendo responsável ou não pela manutenção ou não das desigualdades sociais.

O isolamento social foi uma estratégia utilizada de forma paulatina como meio primeiro de controlar a propagação do vírus, já que ainda pouco se sabia sobre como lidar com ele, bem como de evitar os elevados números de óbitos que já ocorriam em alguns países. Uma das consequências foi o fechamento das escolas, por meio da qual se pôde compreender os riscos a que a sociedade estava exposta.

Porém, a forma como o vírus se propagou e atingiu as pessoas não foi a mesma entre as comunidades, devido às desigualdades sociais, já existentes antes da pandemia. Na visão de Santos (2021), esta última apresentava-se também como quem não impunha limites aos seus acessos, a sua destruição, discriminando os pobres e todos e todas que viviam em alta vulnerabilidade.

No contexto escolar, o vírus expôs fragilidades, como a manutenção das desigualdades em seus territórios. Fechadas, as instituições precisaram repensar uma nova organização a fim de dar continuidade aos trabalhos. Entretanto, para entender tal organização, é preciso o compreender a política que envolve o espaço escolar.

Diante da Lei Federal 13.979, de 6 de fevereiro 2020, que dispunha sobre “as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019”, o governo

estabeleceu a possibilidade de adotar medidas de isolamento e quarentena, desde que:

Determinadas com base em evidências científicas e em análises sobre as informações estratégicas em saúde e deverão ser limitadas no tempo e no espaço ao mínimo indispensável à promoção e à preservação da saúde pública (BRASIL, 2020, n.p.).

Segundo o Decreto 64.862, de 13 de março de 2020, o governo do estado de São Paulo estabeleceu “medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus)”, que recomendavam o isolamento social e, entre outras ações, a suspensão das aulas. Em âmbito nacional, iniciou-se também a busca por formas de garantir, por exemplo, o isolamento social em regiões vulneráveis, entre outras problemáticas sociais presentes no país e anteriores à pandemia. Nas palavras de Santos (2021, p. 43),

O vírus espalha-se no mundo à velocidade da globalização...Comporta-se como o 1% mais rico da população mundial, um senhor todo-poderoso que não depende dos Estados, não conhece fronteiras, nem limites éticos... não ataca indiscriminadamente. Prefere as populações empobrecidas, vítimas de fome, de falta de cuidados médicos, de condições de habitabilidade, de proteção no trabalho, de discriminação sexual ou etnorracial.

Apesar das descobertas iniciais quanto à gravidade e extensão do problema — pois ainda não se sabia o tempo necessário para outras formas de lidar com o vírus —, o isolamento social foi sendo mantido ao longo dos meses. Nas poucas ações articuladas entre as políticas que dialogavam com a situação da crise pandêmica, as Secretarias de Educação e escolas não favoreceram a efetivação de ações expressivas para o cenário que vinha sendo construído no sistema escolar. Dito de outro modo:

A falta de sintonia entre as ações governamentais, desde o início da crise sanitária, engendrou inúmeros e sérios problemas, pois as esferas subnacionais de governo assumiram encargos no enfrentamento da pandemia de maneira descoordenada e diferenciada entre as regiões (ROSA, MARTINS, 2021, p. 91).

Diante disso, o Ministério da Educação, por meio do parecer nº 05, de 28 de abril de 2020, dispôs sobre a “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (BRASIL, 2020, s.n.).

Apesar de muitas escolas do estado de São Paulo passarem pelo mesmo movimento de instituir o “ensino remoto”, focalizam-se aqui as creches municipais da cidade de Santo André, que atendem a crianças de 0 a 3 anos. Nesse contexto,

destaca-se pouca ou nenhuma autonomia das crianças para acompanhar as propostas escolares de forma remota, o que implica o envolvimento e a disponibilidade das famílias com vistas a auxiliá-las.

A crise promovida pela covid-19 fez com que as escolas de Santo André fossem fechadas a partir de março de 2020. O Decreto nº 17.317, de 16 de março de 2020, que tratava das “medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional, decorrente do Coronavírus, no Município de Santo André” trouxe as seguintes orientações:

Art. 3º A suspensão das aulas nas escolas ou creches municipais será realizada da seguinte maneira: I – suspensão gradativa entre os 16 e 20 de março de 2020, quando os pais poderão optar por deixar seus filhos nas escolas ou creches da rede pública de ensino, para que possam se adequar às medidas temporárias de prevenção previstas neste decreto; II – suspensão total entre os dias 23 de março e 03 de abril de 2020, como medida de proteção e resguardo dos alunos. Parágrafo único. As faltas durante o período de suspensão, gradativa e total, não serão registradas (SANTO ANDRÉ, 2020, n.p.).

Outra Resolução, a de nº02/2020, apresentou indicações sobre o adiamento do recesso escolar para o início de abril de 2020, afastando as equipes da escola, o que pouco favoreceu a articulação de possíveis enfrentamentos à situação das instituições do município. As equipes escolares, compostas por diretores, assistentes pedagógicos, professores e equipe de apoio, voltaram na segunda quinzena do mês de abril, compreendendo que não seria possível retornar brevemente às atividades presenciais.

No contexto pandêmico, várias inquietações afligiam os gestores escolares. Uma delas concernia ao fato de o fechamento das creches reduzir as oportunidades educacionais e, de certa forma, favorecer a exclusão dos mais desfavorecidos. Outra se associava ao ato de mitigar as perdas no desenvolvimento das crianças.

Além disso, as escolas iniciaram várias discussões acerca do que e de como oferecer um atendimento de qualidade para as crianças durante a necessidade de afastamento social. Para tanto, foi necessário considerar a quantidade de mulheres que possivelmente estariam sozinhas, com a responsabilidade de prover o sustento da família e acompanhar a educação de seus filhos em idade escolar, em especial das crianças de 0 a 3 anos, que, como já dito, não apresentam autonomia para o processo de ensino a distância, tal qual

ressaltam os estudos de Medeiros, Pereira e Silva (2020), Borges e Cia (2021) e Koslinski *et al.* (2022).

Nesse contexto, torna-se importante considerar a perspectiva das famílias que atuaram junto às escolas, no sentido de conhecer as práticas da educação infantil de 0 a 3 anos. Isso porque, no contexto pandêmico, tais famílias foram as responsáveis por cumprir com o planejamento organizado pelas creches. Em suma, compreende-se que, a fim de se chegar a um “ensino remoto” no segmento em questão, foi preciso considerar a relação entre escola e família. Do mesmo modo, é mister ter em mente os diversos contextos familiares, que envolvem as famílias e as crianças em um país com tantas diferenças sociais.

5 CRECHES E FAMÍLIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Nesta seção, apresentam-se os resultados, acrescidos das discussões a partir dos dados levantados na revisão da literatura. Assim, articulam-se as evidências encontradas neste estudo com aquelas advindas de outros já publicados.

Para tanto, parte-se da análise de documentos oficiais das creches, que identificam as ações por elas realizadas ao longo da pandemia, em especial, como se deu o envolvimento e a relação com as famílias diante do atendimento ofertado. Além do mais, caracterizam-se as famílias que utilizaram os serviços e propostas, e por fim, mostra-se de que modo atuaram mediante as orientações dadas pelas instituições de ensino em questão.

5.1 Projetos político-pedagógicos

Nesta subseção, analisam-se os PPP das duas instituições, nos quais constam as indicações dadas pelas escolas às famílias

5.1.1 O PPP da escola de maior vulnerabilidade

Como já informado, a instituição concernente à região de maior vulnerabilidade situa-se na região do Bairro Cata Preta. Para compreender o funcionamento e a organização da unidade durante o tempo de atendimento remoto, analisaram-se informações exaradas no PPP. Segundo consta do documento, sua revisão é realidade anualmente e ele se organiza nas seguintes seções:

- Identificação da Unidade Escolar;
- Contextualização e Caracterização da Comunidade Escolar;
 - Comunidade;
 - Famílias;
 - Docentes;
 - Crianças/ Educandos/as;
 - Profissionais de apoio da Unidade Escolar;
 - Equipe Gestora da Unidade Escolar.
- Apoio à Gestão Democrática;
 - Conselho de Escola;
 - Representatividade Infantil;
- Organização do trabalho Pedagógico;
- Avaliação dos processos de Ensino-Aprendizagem;
- Infraestrutura;
- Avaliação Institucional;
- Anexos.

Vale ressaltar que essa organização segue com poucas alterações entre os

anos de 2020 e 2021, especialmente as palavras utilizadas para descrever os subtítulos das seções.

Na versão de 2020, o PPP apresenta uma organização de trabalho na modalidade presencial. Logo, as metas e discussões são embasadas em acompanhamentos do ano anterior, bem como em debates com os profissionais quanto às necessidades atuais da unidade. Não é possível notar a participação das famílias, do conselho de escola ou de outros representantes da comunidade na organização dos objetivos para o ano letivo, ou mesmo dos projetos e trabalhos a serem ali realizados.

O documento organiza-se de forma padronizada, com campos específicos a serem respondidos. Entende-se que esse modelo é encaminhado pela rede de ensino municipal, que fornece explicações sobre o modo de organização do PPP. E aqui se ressalta que tais informações aparecem nos documentos das duas instituições pesquisadas.

Apesar da organização padronizada, percebe-se certa flexibilidade em sua construção, adequando-se aos valores e às interpretações do responsável pela elaboração do documento. Logo no início, afirma-se que a comunidade atendida é “carente”, uma vez que a expressão aparece com certa frequência durante a descrição da comunidade, das famílias e das crianças. Porém, em 2021, o termo foi substituído por “dificuldades financeiras”, aparecendo apenas na descrição da comunidade, a fim de relatar a relação com as famílias que procuram a unidade em busca de auxílio.

Quanto à descrição das famílias e da comunidade, especificando a moradia das crianças, mencionam-se famílias que moram em áreas invadidas do bairro, em casas populares sem a oferta de saneamento básico, considerando condições não “adequadas de vida” (PPPEMAV², 2020, p. 24). Em relação à busca de vagas na instituição, indica-se que há alta demanda, em especial de período integral. Como justificativa, citam-se as condições da comunidade/ e das famílias de “pertencer a uma região bem populosa e com baixo custo de vida”, além de manterem “renda financeira baixa” (PPPEMAV, 2020, p. 46).

Quanto às metas, ressalta -se a importância de “valores familiares” (p. 25) e como devem ser resgatados, por meio de reuniões mensais e da utilização de propostas diversas, desde formações, teatros, oficinas e acompanhamento de

² PPPEMAV – Projeto Político Pedagógico da Escola de Maior Vulnerabilidade.

relatórios sobre o desenvolvimento das crianças.

No fim do documento, relata-se a surpresa da instituição quanto ao início da pandemia e a conseqüente necessidade de se fecharem os espaços da instituição. Ademais, registra-se que, durante esse período, a organização e a comunicação com as famílias ocorreram via WhatsApp, considerando-se as especificidades, já que “a comunidade a qual atendemos é carente e requer um olhar diferenciado” (PPPEMAV, 2020, p. 87).

Também se menciona que o atendimento seria realizado pelo ensino remoto. De fato, indica-se que ocorreu um primeiro encontro, a fim de se discutir com os profissionais o que seria o “ensino remoto” e como oferecê-lo ao público em questão. Na descrição do planejamento das ações, considera-se que a comunidade local já tinha uma rotina presencial com as crianças e, por conseguinte, haveria certa dificuldade de acompanhar as indicações de atividades da instituição. Dentre os motivos, citam-se, por um lado, dificuldades financeiras e, por outro, a compreensão das próprias propostas. O documento expressa claramente a necessidade e a importância de as propostas serem simples, com materiais acessíveis, como caixas entre outros, para facilitar a participação das famílias.

Na versão de 2021, salienta-se a condição pandêmica do país e, em virtude dela, reafirma-se o atendimento remoto. Pequenas alterações foram realizadas no PPP, por exemplo, a indicação para que as famílias se mantivessem em isolamento. Ademais, as metas contemplavam os cuidados em relação à pandemia, a necessidade de procurar as famílias, cujas crianças se distanciaram ao longo de 2020 e a obrigação de se criarem formações para os familiares, conforme as “necessidades notadas sempre que forem necessárias” (PPPEMAV, 2021, p. 89) — esta última meta era direcionada apenas à equipe gestora.

O PPP também elenca algumas metas específicas como: “conhecer e compreender a rotina das famílias” (p. 89), “humanizar as ações” (p. 34), além de outras, que preveem a participação das famílias na construção do documento, bem como na participação via WhatsApp com os grupos de sala.

Do mesmo modo, consta do documento uma avaliação das famílias quanto ao tempo de atendimento remoto e a perspectiva delas em relação à possibilidade do retorno presencial:

Referente ao ensino remoto e o isolamento social, nossas famílias avaliaram que foi um momento para reconstruir as famílias, os vínculos e parcerias. Relataram maior proximidade nas brincadeiras com as crianças, união familiar entre pai, mãe e filhos e diálogo mais efetivo para tomada de decisões (PPPEMAV, 2021, p. 31).

Verifica-se, portanto, uma preocupação da instituição em conversar com as famílias sobre sua participação nas propostas das atividades a serem desenvolvidas com as crianças e, ao mesmo tempo, acerca da realização de registros, que deveriam ser encaminhados à escola, com o fito de revelar se os alunos estariam “se desenvolvendo”. Esse quadro de informações também seria utilizado para o replanejamento de ações, “sugerindo vivências que estimulam o desenvolvimento integral das crianças de acordo com a faixa etária e fase de desenvolvimento” (PPPEMAV, 2021, p. 52).

O PPP comenta a utilização de fichas complementares para preenchimento das famílias durante a pandemia, a fim de conhecer suas possibilidades de trabalho. Todavia, esse material não foi encontrado na documentação dos estudantes, tampouco disponibilizado para a pesquisadora.

Além disso, afirma-se a função da família durante o atendimento remoto: “devido à atual situação de Pandemia por conta da Covid-19, entendemos que as metas e ações sugeridas para as crianças da nossa unidade dependem da mediação dos familiares” (PPPEMAV, 2021, p. 55). Dessa forma, divide-se a responsabilidade do trabalho com os familiares.

Na sequência, faz-se uma síntese do trabalho que vinha sendo realizado no atendimento às crianças:

Devido a atual situação do nosso país Covid-19, iniciamos o ano letivo com o ensino remoto. Através dos grupos de whatsapp da sala, as professoras enviam vivências que estimulam o desenvolvimento integral de nossas crianças. O planejamento das vivências é construído nos ciclos semanalmente e, em seguida, encaminhado para a assistente pedagógica e, após a aprovação, é sugerido nos grupos de salas. O processo educativo, de um modo geral, tem como protagonista a criança, respeitando seu tempo, espaço, escolhas, necessidades, particularidades, enfim considerando-a centro do processo educativo. Todas as vivências são planejadas de maneira que possamos garantir os direitos de aprendizagem e os campos de experiências de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (PPPEMAV, 2021, p. 51).

O documento ainda apresenta as diferentes formas de diálogo entre a escola e as famílias, incluindo as que não tinham condições de acessar as propostas via WhatsApp:

Quando as famílias relatam que não conseguem acessar o grupo de whatsapp da sala, por falta de sinal de internet, falta de Wi-Fi ou aparelho incompatível para o uso das vivências, ofertamos o caderno de ensino remoto da rede. Neste caderno, além das sugestões para a vivência, também inserimos informações sobre os documentos que respaldam o nosso planejamento. Por exemplo, direitos de aprendizagem, campos de experiências, objetivo/intencionalidade, recursos utilizados/materiais e desenvolvimento - orientações de como realizar as vivências com as crianças (PPPEMAV, 2021, p. 53).

Também é citado o monitoramento de acesso. Trata-se de uma planilha respondida quinzenalmente pelas equipes de professores e gestoras para a manutenção de vínculo com as famílias. Assim, é possível perceber, na construção do documento, a intenção da instituição em buscar as famílias e crianças durante o tempo de atendimento remoto, em especial no documento de 2021, no qual as expressões “vínculo”, “construção de vínculo”, “manutenção de vínculo” aparecem constantemente na descrição de metas e ações da Instituição. Elas também se repetem com frequência no documento de 2020, igualmente nas metas e ações relacionadas ao atendimento remoto.

5.1.2 O PPP da escola de menor vulnerabilidade

A instituição concernente à região de menor vulnerabilidade está situada na região do Parque das Nações. Para compreender o funcionamento e a organização dessa unidade durante o tempo de atendimento remoto, analisaram-se as informações registradas em seu PPP, que também é reconstruído anualmente e segue a mesma estrutura do anteriormente analisado. As versões de 2020 e 2021 são muito similares, com exceção deste último ano, do qual constam dados relacionados ao período pandêmico.

A estrutura do documento seguiu com poucas alterações no biênio em foco, sobretudo no que concerne às palavras utilizadas para descrever os subtítulos das seções. Em ambas as unidades pesquisadas, a configuração dos PPP manteve-se igual, traduzindo a perspectiva da Secretaria de Educação do município.

O texto não menciona a relação entre a instituição e a comunidade; apenas se descreve o comportamento da comunidade em relação ao espaço externo próximo à escola, tal como o uso da praça por moradores e sobre o acesso a vagas por meio de liminares. As metas definidas caracterizam uma adequação do comportamento de familiares no que tange ao uso de serviços municipais e do espaço externo, também

utilizado com intenção pedagógica pelos professores.

Apesar de haver uma breve descrição sobre as famílias, também não se nota diferença entre os textos de 2020 e 2021. Novamente, faz-se uma descrição da escolaridade das famílias e características como profissão, faixa etária dos responsáveis e quantidade de filhos. Entretanto, não existem referências quanto ao relacionamento com as famílias.

Ao observar as metas propostas para 2020 e para 2021, percebe-se apenas uma mudança em relação à organização presencial e remota. De acordo com o PPP, era necessário “estabelecer vínculo entre família e escola, ampliando a participação e interesse dos pais nas atividades desenvolvidas na Creche” (s/n, 2020) e “estabelecer vínculo entre família e escola, ampliando a participação e interesse dos pais nas atividades remotas” (PPPEMEV³, 2021, p. 66). Além disso, acrescentou-se a importância de orientar as famílias quanto aos protocolos sanitários, retirando-se a meta que tencionava qualificar e dinamizar as reuniões com as famílias.

Também se menciona a grande busca por vagas na instituição, o que por vezes resulta em liminares de juízes, a fim de que as crianças consigam ser matriculadas nesta creche. No documento, a busca pela vaga justifica-se pela necessidade de as famílias trabalharem e utilizarem o serviço público para cuidar das crianças. Do mesmo modo, afirma-se que as liminares são elementos dificultadores do acesso à vaga das crianças que se encontram em fila de espera.

Ademais, salienta-se a variedade de profissões das famílias, considerando profissões de maior e menor prestígio social, bem como a média de renda familiar, entre 1 e 3 salários-mínimos. Todavia, não se dá maior atenção a tais dados.

Com a chegada da pandemia, na versão de 2020, verifica-se a surpresa pelo ocorrido: “março chegou e com ele uma situação inesperada a chegada do coronavírus Covid 19, Pandemia, mudando assim não só nossa rotina de trabalho, mas nossas vidas... Afastamento Social e Aulas suspensas” (PPPEMEV, 2021, s/n). No mesmo trecho, relatam-se as dificuldades na adaptação em relação ao uso das tecnologias e a necessidade de reflexão coletiva com profissionais quanto à forma de ofertar atendimento às crianças de modo remoto.

No ano em questão, tal atendimento ocorreu por meio da página institucional do Facebook. De acordo com o PPP, “o grupo optou pela criação de uma página no

³ PPPEMEV – Projeto Político Pedagógico da Escola de Menos Vulnerabilidade.

Facebook para podermos manter o vínculo e a interação com as famílias” (PPPEMEV, 2020, s/n). Em outra passagem, afirma-se que “nesta página semanalmente as professoras estariam postando duas atividades (separadas por ciclo Berçário 1 e 2 e 1º Ciclo Inicial)” (PPPEMEV, 2020, s/n).

O documento também indica a utilização do grupo da WhatsApp, cuja organização coube à equipe gestora, com o fito de orientar as famílias quanto ao atendimento e à entrega de *kits* oferecidos pela rede pública do município. Ainda sobre o ano de 2020, o PPP registra algumas considerações sobre a equipe:

A colaboração e a participação da Equipe foram primordiais neste momento, pois no decorrer do caminho infelizmente nos deparamos com algumas situações como: funcionários que perderam seus entes queridos, parentes que foram dispensados dos seus respectivos empregos, o medo da doença entre outras dificuldades que com ajuda mútua foram sendo amenizadas (PPPEMEV, 2020, s/n).

Contudo, não foram encontrados relatos concernentes à comunidade, às famílias e às crianças no período em tela, considerando-se as possíveis dificuldades enfrentadas. Na versão de 2021, alude-se à organização do trabalho durante o tempo de atendimento remoto:

O grupo docente procura planejar esses momentos tendo como referência os direitos de aprendizagem e os campos de experiências. Os educadores utilizam como recurso para essa interação reuniões virtuais pelo Google Meet e o grupo de WhatsApp da turma, atividades remotas via WhatsApp e Facebook. (PPPEMEV, p. 38, 2021).

Quanto à descrição das crianças dos grupos de berçário, em 2020 e em 2021, elas são caracterizadas igualmente, sem menção ao atendimento remoto. Porém, no que concerne ao grupo de 1º ciclo inicial, menciona-se a construção de vínculo de forma remota e também se apontam algumas fragilidades: “O grupo ressalta que uma fragilidade para esse momento é em relação ao horário, pois nem sempre conseguem contemplar todos, mas os que participam dos encontros síncronos demonstram interesse e envolvimento na realização das propostas” (PPPEMEV, 2021, p. 39).

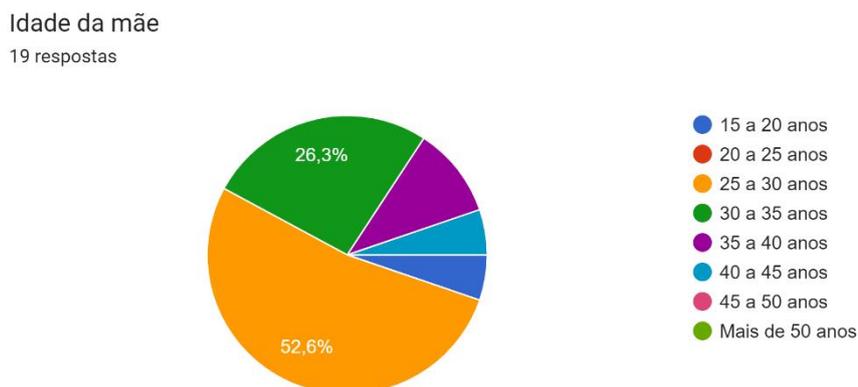
5.2 Fichas de Caracterização das famílias

Como já dito, além da análise do PPP de cada unidade, foi necessário examinar as fichas de caracterização das crianças, a fim de acessar informações não exaradas nos documentos anteriormente vistos, em relação aos familiares. Paralelamente, elas foram apreciadas com o objetivo de selecionar as famílias que figurariam como

público-alvo da pesquisa, a fim de se realizarem as entrevistas.

Inicialmente, destaca-se que quase todas as fichas foram preenchidas pelas mães, que se situavam em faixas etárias distintas em cada uma das instituições. Os dados estão dispostos nos gráficos 1 e 2:

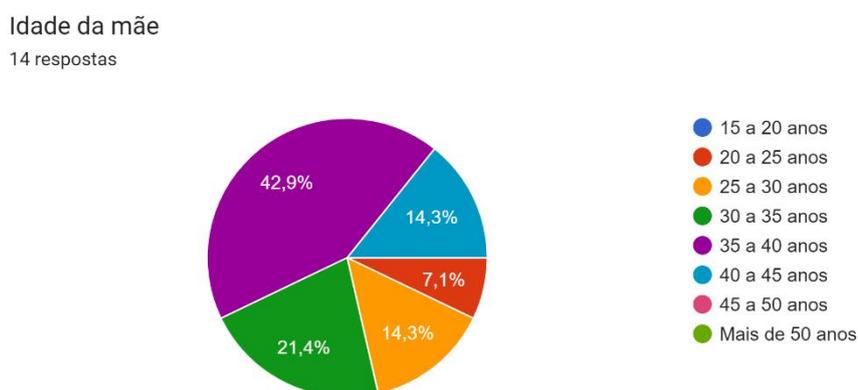
Gráfico 1: Idade das mães na C1



Fonte: Elaboração própria.

Neste primeiro gráfico, percebe-se que a idade das mães da C1 variava entre 25 e 35 anos, sendo a maioria expressa na faixa etária entre 25 e 30 anos.

Gráfico 2: Idade das mães na C2



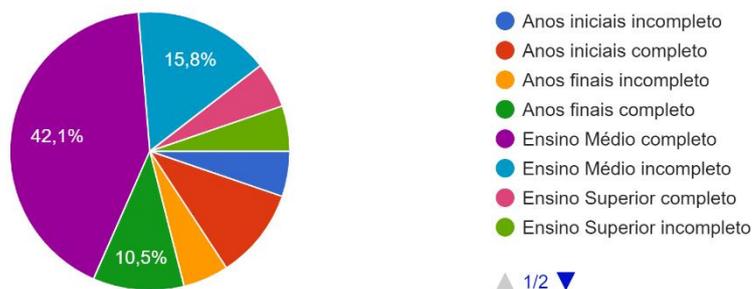
Fonte: Elaboração própria.

Neste segundo gráfico, nota-se que a faixa etária das mães da C2 variou entre 30 e 40 anos, sendo que a maioria se concentrava entre 35 a 40 anos. Ademais, o

exame das fichas permitiu identificar o perfil dessas mulheres quanto à escolaridade, registrado nos gráficos 3 e 4:

Gráfico 3: Grau de escolaridade das mães na C1

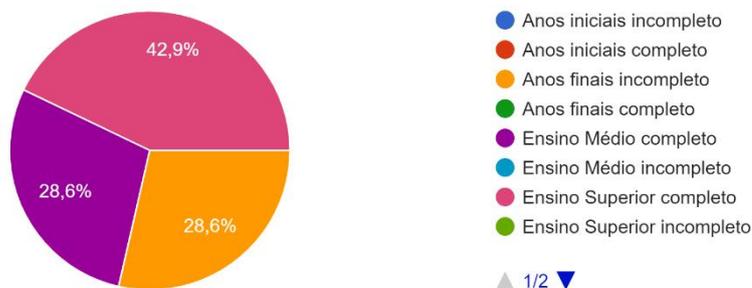
Grau de escolaridade da mãe
19 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 4: Grau de escolaridade das mães na C2

Grau de escolaridade da mãe
14 respostas



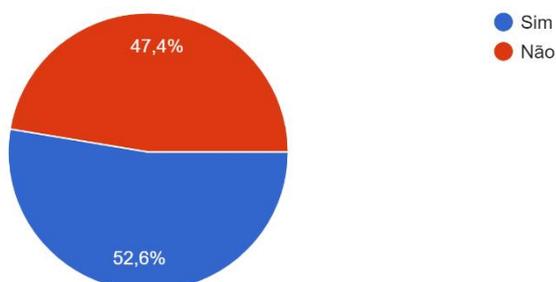
Fonte: Elaboração própria.

Como se vê, a maioria das mães da instituição C1 tinha formação no ensino médio, e poucas apresentavam ensino superior completo. Além disso, havia as que ainda não tinham completado seus estudos básicos nos anos iniciais do ensino fundamental. Já na C2, a maior parte cursou o ensino superior. Em relação à atuação no mercado de trabalho, o gráfico 5 mostra os resultados:

Gráfico 5: : Inserção das mães da C1 no mercado de trabalho

A mãe trabalha?

19 respostas

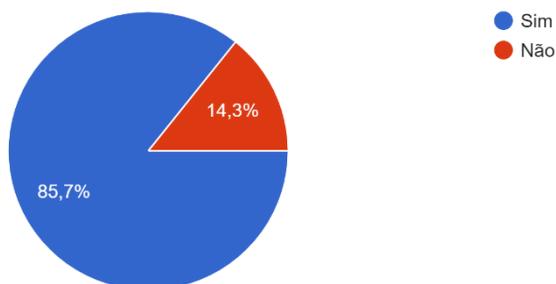


Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 6: Inserção das mães da C2 no mercado de trabalho

A mãe trabalha?

14 respostas



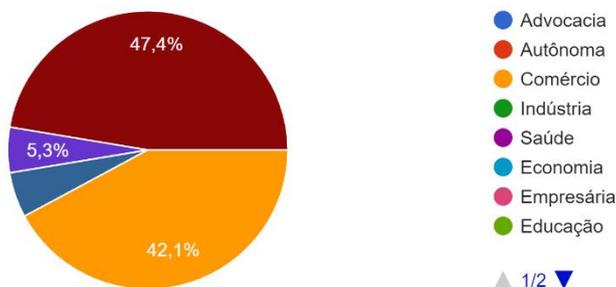
Fonte: Elaboração própria.

Aqui se verifica que a maioria das mães da C1 atuava no mercado de trabalho, porém uma parcela significativa — 47,4% — ainda estava desempregada. Na C2, grande parte das mães também estava trabalhando. No que tange às áreas de atuação de trabalho, os gráficos 7 e 8 apresentam os dados:

Gráfico 7: Área de atuação das mães da C1 no mercado de trabalho

Área de atuação da mãe

19 respostas

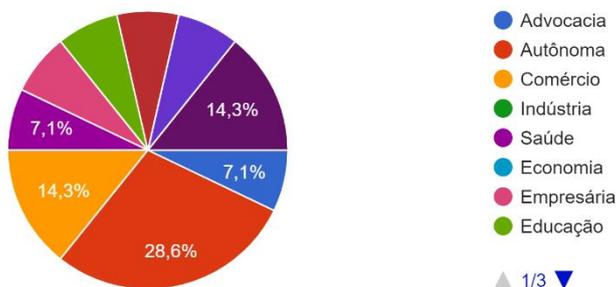


Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 8: Área de atuação das mães da C2 no mercado de trabalho

Área de atuação da mãe

14 respostas



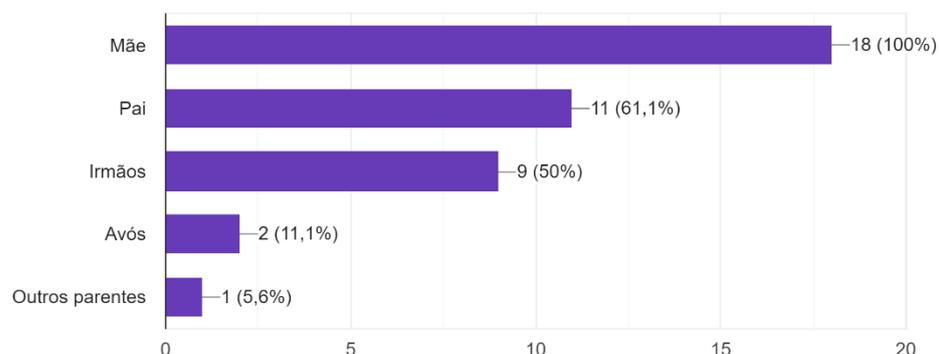
Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que a maioria das mães da região de maior vulnerabilidade atuava no setor de comércio. Já na C2, havia variedade de áreas atuação, com destaque para uma parcela significativa — de 28,6% — que se declarou autônoma. Desse modo, essas mulheres poderiam apresentar maior flexibilidade de horário. No que concerne ao convívio com a criança, os resultados são apresentados nos gráficos 9 e 10:

Gráfico 9: Convívio da criança na C1

Quem mora com a criança

18 respostas



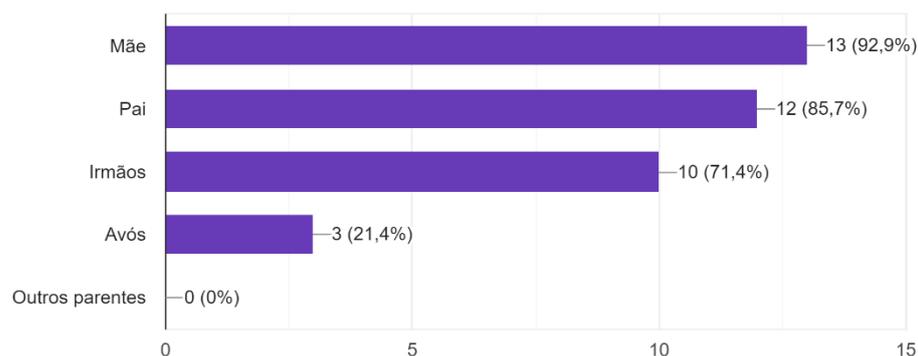
Fonte: Elaboração própria.

O gráfico revela que apenas uma das crianças não convivia com a mãe, pois apresentava problemas médicos e era acompanhada por sua avó. Verifica-se também a presença da figura paterna como responsável da criança.

Gráfico 10: Convívio da criança na C2

Quem mora com a criança

14 respostas



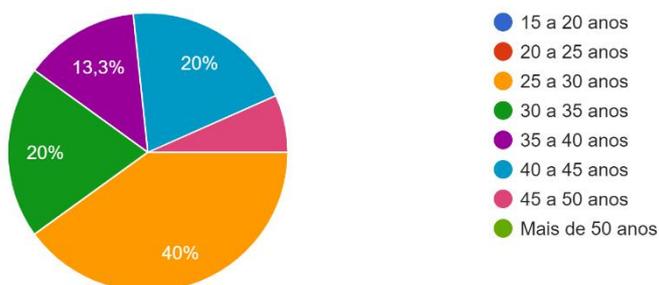
Fonte: Elaboração própria.

Todas as crianças da instituição de menor vulnerabilidade conviviam com suas mães. Nesse contexto, 11 das 19 famílias indicaram a presença do pai na estrutura familiar. Além disso, estão presentes na estrutura familiar irmãos, avós e outros parentes, como tios e tias. Quanto à idade dos pais, os gráficos 11 e 12 registram as

informações:

Gráfico 11: Idade dos pais na C1

Idade do pai
15 respostas

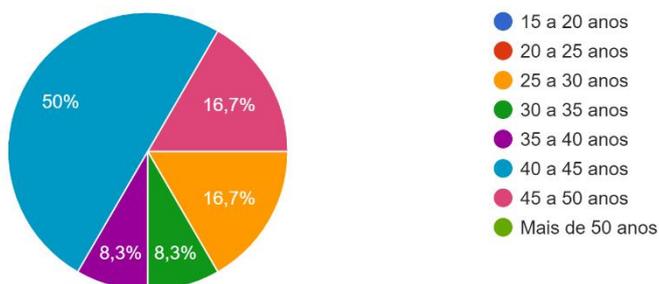


Fonte: Elaboração própria.

Como se pode observar, a média da faixa etária dos pais presentes no convívio com as crianças em região de maior vulnerabilidade era bastante variada. No entanto, a maioria tinha entre 25 e 30 anos.

Gráfico 12: Idade dos pais na C2

Idade do pai
12 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Aqui se percebe que a maior parte dos pais da instituição de menor vulnerabilidade era mais velha que as mães. Mais especificamente, tinham entre 40 e 50 anos, sendo que 50% se concentravam na faixa entre 40 e 45 anos.

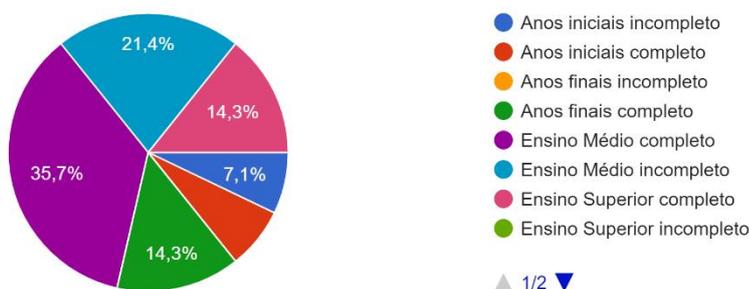
Quanto à escolaridade, destaca-se que as mães apresentavam nível maior do

que os pais em ambas as Instituições. Na área de maior vulnerabilidade, a maioria dos homens tinha ensino médio completo ou incompleto, tal como se pode verificar nos gráficos 13 e 14:

Gráfico 13: Escolaridade dos pais na C1

Grau de escolaridade do pai

14 respostas

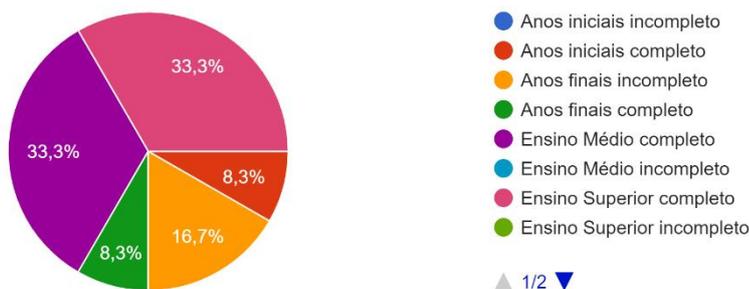


Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 14: Escolaridade dos pais na C2

Grau de escolaridade do pai

12 respostas

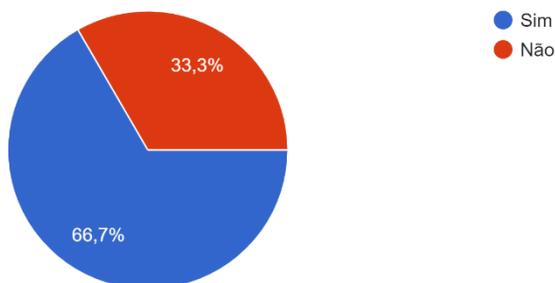


Fonte: Elaboração própria.

Na C2, nota-se que mais de 30% de pais tinham ensino médio completo ou superior completo. No que se refere à atuação no mercado de trabalho, os gráficos 15 e 16 ilustram as informações:

Gráfico 15: Atuação dos pais da C1 no mercado de trabalho

O pai trabalha?
15 respostas

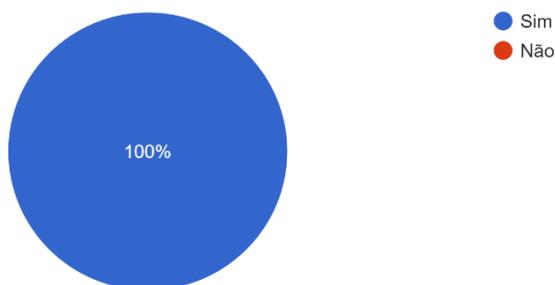


Fonte: Elaboração própria.

Na instituição de maior vulnerabilidade, a maioria dos homens atuava no mercado de trabalho, embora houvesse uma parcela de 33,3% em situação de desemprego.

Gráfico 16: Atuação dos pais da C2 no mercado de trabalho

O pai trabalha?
12 respostas

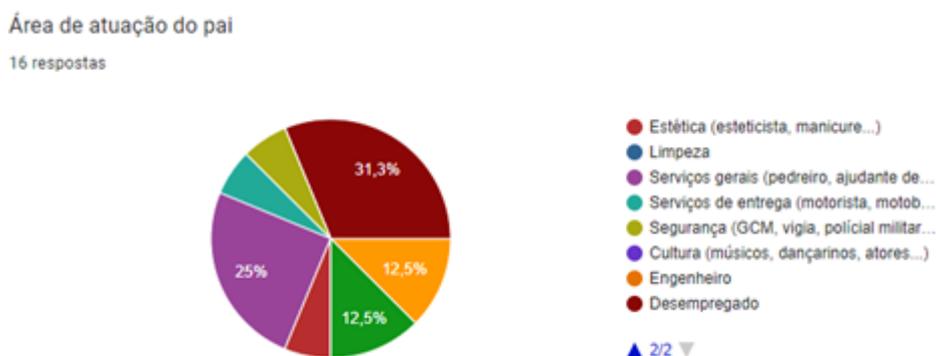


Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 16: atuação dos pais em mercado de trabalho, C2: elaborado pela autora.

Já na C2, todos os pais encontravam-se empregados quando da realização do estudo. Acerca da área de atuação no mercado de trabalho, os gráficos 17 e 18 apresentam os dados:

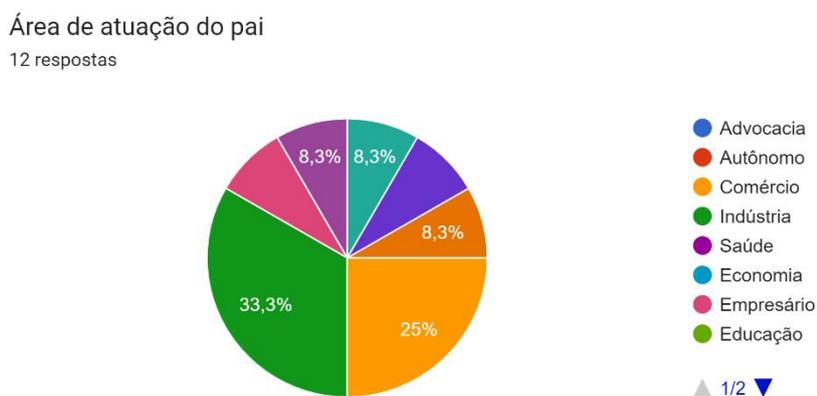
Gráfico 17: Área de atuação dos pais da C1 no mercado de trabalho



Fonte: Elaboração própria.

Pode-se observar que a maior parcela dos pais atuava nos serviços gerais, como pedreiro e ajudante de pedreiro. Outros trabalhavam em áreas como serviços de entrega, segurança e comércio.

Gráfico 18: Área de atuação dos pais da C2 no mercado de trabalho



Fonte: Elaboração própria.

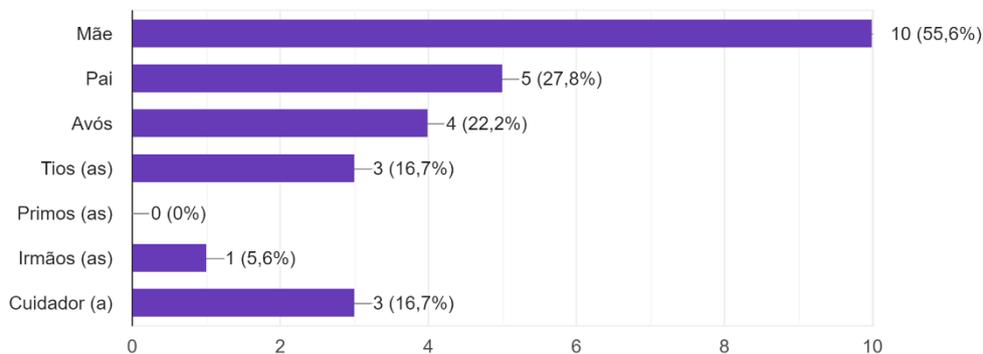
Na C2, a maior parte dos pais atuava no ramo da indústria. É importante considerar que, tal como consta do PPP da instituição, a região é parte de uma área industrial. Também se destaca a presença de pais empresários, além de atuação em áreas de comércio, serviços gerais e de entrega.

No que tange a quem ficava com a criança quando ela não estava na creche, em ambas as instituições, a maioria das mães era responsável por esse cuidado. As respostas são apresentadas nos gráficos 19 e 20:

Gráfico 19: Quem ficava com a criança da C1 quando ela não estava na creche

Com quem a criança fica quando não está na Creche

18 respostas



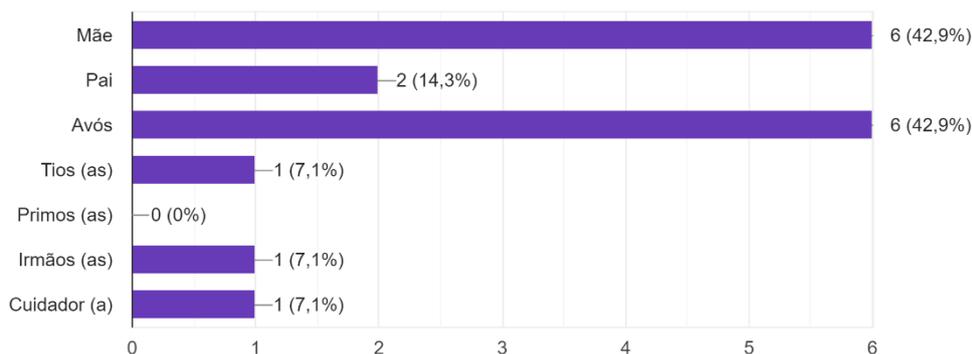
Fonte: Elaboração própria.

Na C1, a principal responsável pelos cuidados da criança era a mãe, sendo que apenas 5 crianças eram acompanhadas pelos pais. Destaca-se, ainda, a presença de outros membros familiares nessa atuação.

Gráfico 20: Quem ficava com a criança da C2 quando ela não estava na creche

Com quem a criança fica quando não está na Creche

14 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Já na C2, além das mães, a figura dos avós era presente. E aqui vale mencionar Vitale (2018), que indicou o papel exercido pelos avós nas famílias de hoje. Em suas palavras,

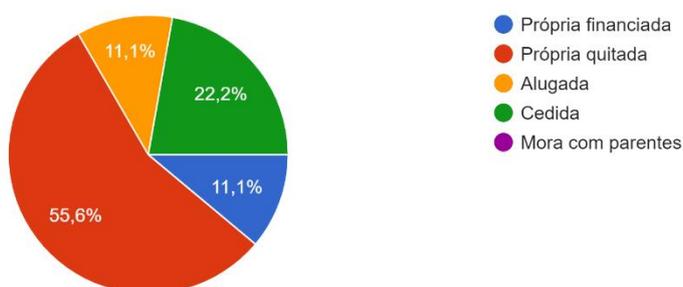
[...] as mudanças dos laços familiares e a vulnerabilidade que atinge as famílias demandam novos papéis, novas exigências para essas figuras, personagens que ganham relevo não só na relação afetiva com os netos, mas também como auxiliares na socialização das crianças ou mesmo no seu sustento, mediante suas contribuições financeiras. (VITALE, 2018, p.112).

O exame das fichas também possibilitou conhecer algumas características da moradia das crianças. Os gráficos 21 e 22 registram os dados:

Gráfico 21: Condição da residência - C1

A residência onde mora é?

18 respostas



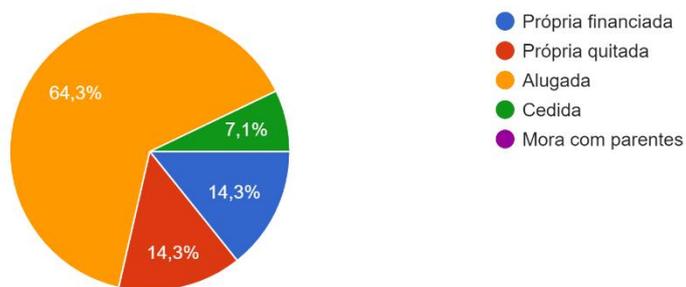
Fonte: Elaboração própria.

É possível notar que a maioria das famílias reside em casa própria e quitada. No entanto, faz-se necessário considerar que, tal como expresso no PPP da unidade, essas pessoas vivem em áreas invadidas. Assim, provavelmente não houve custos para adquirir os terrenos, mas apenas para construir as casas. Ademais, salienta-se que algumas dessas residências estão localizadas em área de mananciais.

Gráfico 22: Condição da residência - C2

A residência onde mora é?

14 respostas



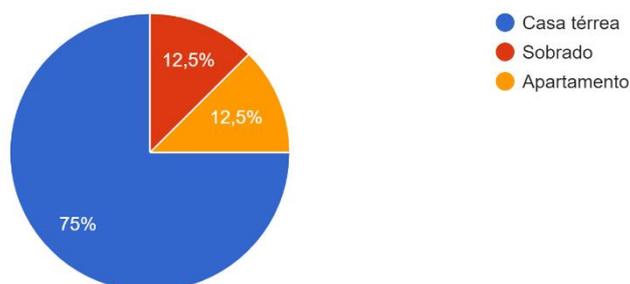
Fonte: Elaboração própria.

Na região de menor vulnerabilidade, a maioria das famílias informou residir em casas alugadas. Quanto ao tipo de residência, os gráficos 23 e 24 registram as informações:

Gráfico 23: Tipo de residência - C1

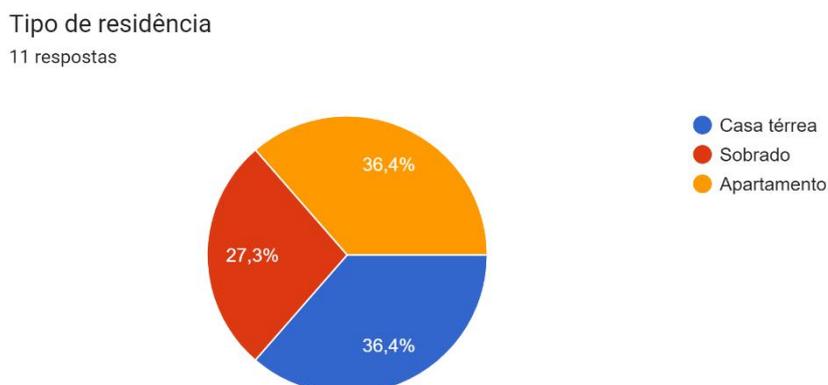
Tipo de residência

8 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 24: Tipo de residência - C2



Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que o tipo de residência se justifica também pelo acesso ao terreno utilizado e pela situação da casa. Na região de maior vulnerabilidade, grande parte das casas é térrea, ao passo que, na de menor vulnerabilidade, as residências correspondem a apartamentos. Em relação aos espaços, em cômodos, dessas residências, os dados são registrados nos gráficos 25 e 26:

Gráfico 25: Número de cômodos - C1



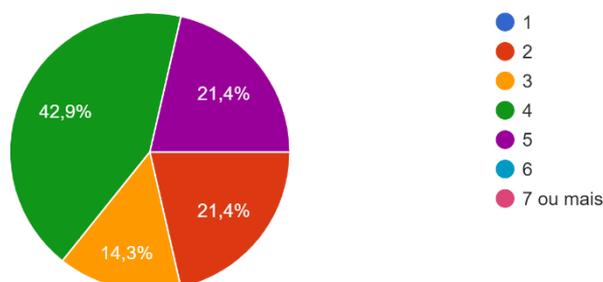
Fonte: Elaboração própria.

A maioria das famílias cujas crianças frequentam a instituição C1 vivia em moradias com 2 e 3 cômodos, embora não se saiba o tipo de cômodo, tampouco a sua metragem.

Gráfico 26: Número de cômodos - C2

Número de cômodos na casa

14 respostas



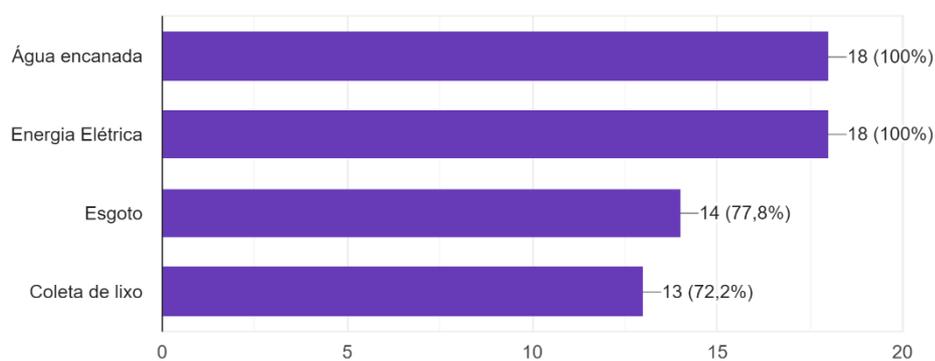
Fonte: Elaboração própria.

Na escola C2, as famílias afirmaram viver em residências compostas por 4 e 5 cômodos. Acerca das condições de saneamento básico, os dados estão expressos nos gráficos 27 e 28:

Gráfico 27: Saneamento básico - C1

Que tipo de saneamento básico a residência possui

18 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 28: Saneamento básico - C2



Fonte: Elaboração própria.

Na área de maior vulnerabilidade, quatro famílias indicaram não ter acesso a rede de esgoto, sendo que três delas também não dispunham de coleta de lixo. Já na região de menor vulnerabilidade, duas famílias informaram não ter acesso à rede de esgoto e à coleta de lixo.

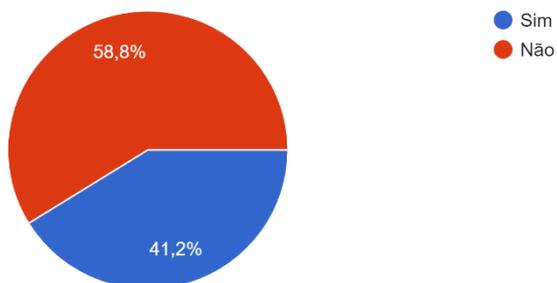
Como já informado, para participação na pesquisa, pretendia-se selecionar famílias que indicassem médias de maior e menor renda. Nas fichas examinadas, essa média era classificada entre 1 a 3 salários-mínimos, de 3 a 5 e mais de 5 salários. Também não havia nenhum campo para preenchimento ou comprovação de renda, sendo essas informações de responsabilidade das famílias.

É importante salientar que quase todas as famílias indicaram a média de renda entre 1 e 3 salários-mínimos. Contudo, uma vez que essa informação não é suficiente para atribuir vulnerabilidade à família, foi necessário buscar outros critérios de seleção, tais como a participação em programas de assistência do governo. Essas informações são apresentadas nos gráficos 29 e 30:

Gráfico 29: Acesso a programas assistenciais - C1

Participa de programa social

17 respostas



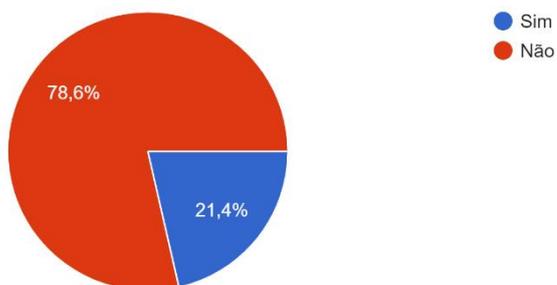
Fonte: Elaboração própria.

Apesar de residir em região de maior vulnerabilidade, uma parcela significativa das famílias — 58,8% — afirmou não receber nenhum auxílio do governo para qualificar sua renda.

Gráfico 30: Acesso a programas assistenciais - C2

Participa de programa social

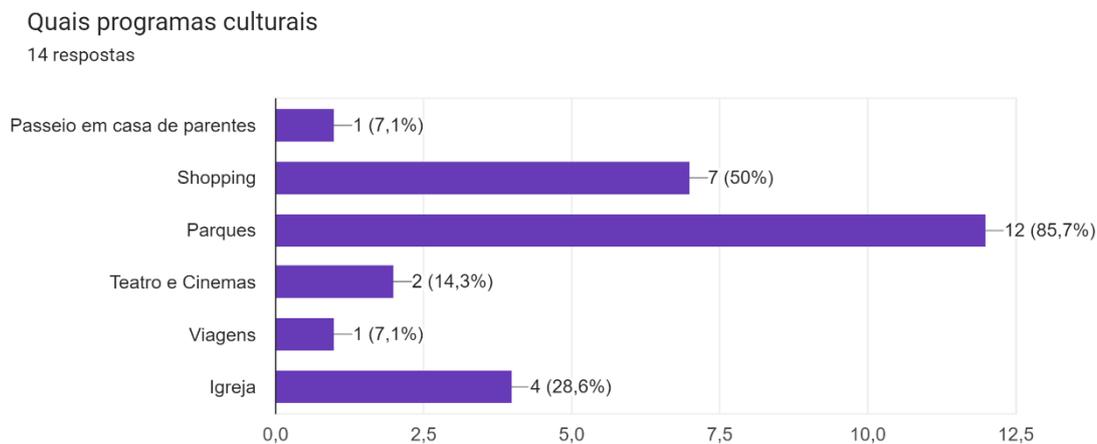
14 respostas



Fonte: Elaboração própria.

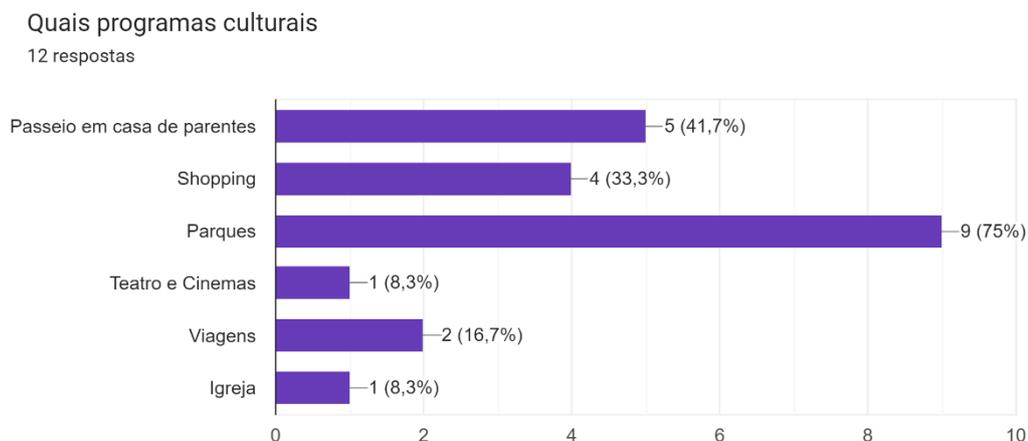
No gráfico 30, observa-se que uma pequena parcela — cerca de 21,4% — das famílias da escola C2 recebia algum tipo de benefício social para aumentar sua renda. Quanto à participação em programas culturais, os gráficos 31 e 32 apresentam as informações:

Gráfico 31: Programas culturais - C1



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 32: Programas culturais - C2



Fonte: Elaboração própria.

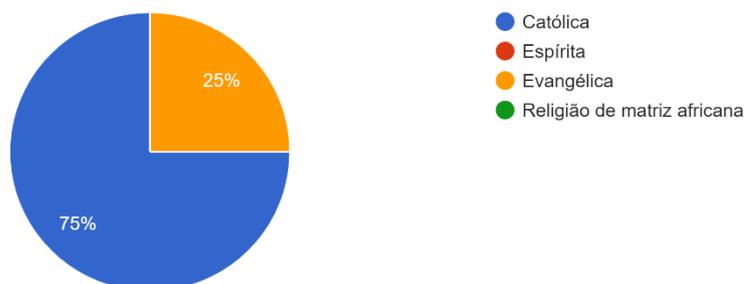
Destaca-se o acesso ao parque como principal programa cultural, o que é importante para a saúde de todos os familiares, sobretudo no contexto pandêmico vivenciado no país. De fato, a relação com a natureza recebeu destaque principalmente no período em questão, como condição para a saúde física ou mental de crianças e adultos (SANTOS, 2020).

Ademais, foi possível identificar se a família participava de alguma religião. Na região de maior vulnerabilidade, 16 famílias responderam a essa questão; quatro

delas informam não ter nenhuma religião. Já na região de menor vulnerabilidade, 13 famílias afirmaram não professar nenhuma religião. Do mesmo modo, verificou-se quais religiões eram mais comuns às famílias de cada uma das instituições. Os números são apresentados nos gráficos 33 e 34:

Gráfico 33: Religião - C1

Qual religião
12 respostas

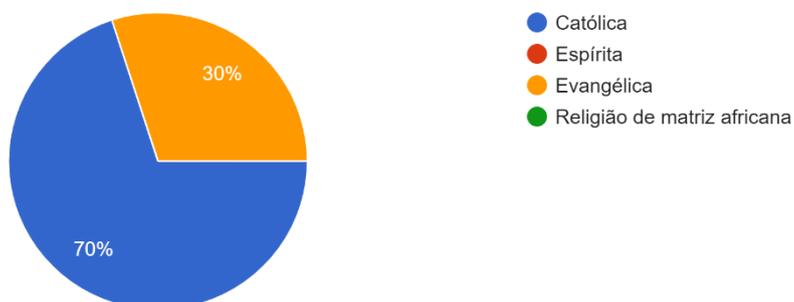


Fonte: Elaboração própria.

A maioria das famílias — 9 das 12 — da C1 indicou ser católica e frequentar a religião, enquanto três informaram frequentar a religião evangélica.

Gráfico 34: Religião - C2

Qual religião
10 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Das 10 respostas dadas pelas famílias da C2, 7 delas afirmaram frequentar a religião católica, ao contrário das outras 3, que disseram professar a fé evangélica.

Foi igualmente interessante observar o conhecimento das famílias quanto aos espaços culturais públicos e ao acesso a eles. Neste contexto, 31,3%, referentes a 5 famílias da instituição C1, desconheciam tais espaços. Porém, no PPP da unidade, mencionava-se que a instituição dividia espaço com quadras e parques de acesso público:

O CESA Cata Preta - Centro Educacional de Santo André oferece: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Curso Superior - UNIVESP, cursos esportivos, academia para terceira idade, artes, cursos profissionalizantes, entre muitas oportunidades de lazer pelo próprio espaço externo que conta com quadras, rampa de skate, praças, e parques. (SANTO ANDRÉ, 2020, p.16).

Em contrapartida, todas as famílias da instituição C2 conhecia esses espaços. Outro fator digno de nota em relação a esse tema concerne à frequência com que esses familiares os visitam. Mais especificamente, das 16 respostas dadas pelas famílias da instituição C1, 11 informaram não frequentá-los. E aqui se ressalta novamente que essa instituição fazia parte de um espaço público construído na região, com áreas de lazer composta por quadras e parques. Já em C2, das 13 famílias que responderam à questão, 7 disseram não frequentar os espaços, apesar de os conhecerem.

Isso posto, é preciso compreender por que a maioria das famílias, embora conheça os espaços públicos, ainda não os utiliza como meios culturais de acesso para as crianças, considerando que tal frequência poderia favorecer o processo de desenvolvimento global destas últimas (ARENHART, 2016). Por fim, todas as famílias examinadas tinham acesso à internet e, pelo menos, um aparelho celular, quando da realização do estudo.

Sintetizando as análises, em geral, é possível indicar que as mães foram as responsáveis por preencher as fichas; elas eram mais novas que os pais, e parte significativa delas permanecia em casa com as crianças. Ademais, parte desse público não atuava no mercado de trabalho e aprendizava escolarização maior que a dos homens.

Outro aspecto digno de destaque concerne ao tipo de moradia em que viviam essas crianças, uma vez que isso poderia viabilizar espaços para desenvolver as propostas das instituições, com vistas ao desenvolvimento de propostas das

Instituições, em especial as que exigiam maior movimentação.

5.3 Entrevistas com as famílias de maior e menor vulnerabilidade

Nesta parte do trabalho, apresentam-se os dados das entrevistas com as famílias de maior e menor vulnerabilidade. O escopo é revelar o que esses familiares fizeram e como atuaram a fim de contemplar as orientações propostas enviadas pelas instituições.

5.3.1 Famílias em situação de menor vulnerabilidade

A princípio, focalizam-se as famílias (não tão pobres) em condição de menor vulnerabilidade da unidade C1, por sua vez, localizada em região mais pobre. Vale relembrar que as respondentes foram identificadas como A1 e A2.

5.3.1.1 As entrevistas com as participantes A1 e A2

Quanto ao perfil das participantes, a respondente A1 tinha 29 anos, e a A2, 44. Ambas conviviam com os pais — responsáveis legais — das crianças. A primeira concluiu o ensino médio e era formada no curso técnico de enfermagem, profissão que exercia em uma rede de saúde privada. Já a segunda, graduada em pedagogia, atuava como educadora social em serviço público.

A participante A1 iniciou as atividades como auxiliar em enfermagem quatro meses após o início da pandemia no país, enquanto a respondente A2 esteve afastada devido à licença-gestante. Ao retornar ao trabalho, começou a atuar em dias alternados e, em 2021, foi dispensada devido à finalização do projeto que acompanhava.

Ambos os pais das crianças trabalhavam e continuavam a desenvolver suas atividades remuneradas de maneira remota. Quanto à organização de trabalhos, elas foram diferentes para as entrevistadas. Apesar disso, elas indicaram ter procurado vaga para seus filhos na creche principalmente devido à necessidade de trabalhar. A participante A2 informou ter realizado a inscrição em duas redes municipais distintas — uma com seu endereço, e outra com o de sua mãe — a fim de garantir uma vaga em instituição pública de ensino para sua filha. A respondente A1 informou que já conhecia a creche devido ao fato de acompanhar outros familiares e, nesse caso, já

sabia que a escola auxiliaria também no desenvolvimento de seu filho.

Quando a unidade passou a oferecer atendimento remoto, o WhatsApp se tornou o principal meio de comunicação entre as famílias e a instituição. Nesse contexto, segundo a participante A1, o início foi bastante *“complicado, a gente teve que se adaptar a rotina de confinados, acabou atrasando o desenvolvimento dele (filho) porque a Creche ajuda bastante”* (Participante_A1). Tudo isso gerou medo e insegurança.

Na atuação com a criança no período de pandemia, a participante A1 informou que o pai, apesar de permanecer trabalhando, organizava seu tempo para ajudar no cuidado do filho. Além disso, a entrevistada indicou ter uma boa relação com sua mãe — avó materna da criança —, que também auxiliava no trabalho doméstico. Além disso, para organizar e acompanhar a rotina escolar, conforme as diretrizes estabelecidas pela escola,. A respondente A1 informou ter contado com o auxílio do marido. Mais especificamente, no período noturno, com a presença paterna, tentava-se realizar algumas propostas. Nas palavras dessa mãe: *“a gente dividia os momentos para conseguir fazer, quando eu não conseguia meu marido fazia, quando dava fazíamos nós dois juntos com ele”* (Participante_A1). Vale ressaltar que a participante se referia às atividades indicadas pela escola.

Apesar de os materiais pedidos em cada proposta serem simples e de fácil acesso — tais como caixas de papelão etc. —, a participante A1 informou que nem sempre conseguiu realizar todas as propostas encaminhadas, embora tenha acompanhado grande parte delas. Quanto ao fato de as propostas da escola servirem para auxiliar no desenvolvimento da criança, a participante A1 entendia que *“ajudar, ajudar, assim, nem tanto, porque nada como a gente viver o presencial, mas saí um pouco da rotina, trazer um conhecimento novo para ele”* (Participante_A1).

A mãe informou que as atividades realizadas em casa tinham tempo variado e ocorriam de forma prazerosa também para ela e o pai. Todavia, relatou que, em alguns momentos, foi difícil realizar as propostas, em virtude de conciliá-las com o trabalho dos pais.

Essa participante apontou que eles, os pais, realizavam as atividades de forma semanal, seguindo as orientações da escola. Neste contexto, informações, ou seja, os registros eram encaminhados para a escola, também via WhatsApp.

A participante A1 disse não ter percebido grandes avanços no desenvolvimento de seu filho enquanto permaneceu com o atendimento remoto. Indicou que os

avanços da criança aconteceram apenas quando iniciou o atendimento presencial:

Que nem assim, quando nós passamos ele em consulta e o médico disse que ele era autista, aí quase um ano depois o médico revogou o laudo, outro médico revogou o laudo de autismo, falou que ele tinha um atraso de desenvolvimento fisiológico normal. Então assim ele tinha dificuldade de interagir com outras crianças, porque ele ficou meio que confinado em casa então ele não tinha esse convívio, para falar também, ele tinha um grau muito grande de dificuldade (Participante_A1).

Cabe destacar que para ela, se seu filho estivesse na creche de forma presencial, como ocorria antes da pandemia, teria um atraso de desenvolvimento menor. E aqui é importante informar que as instituições, quando voltaram de forma presencial, não obrigaram as famílias a fazer o mesmo. No entanto, a participante A1 informou que decidiu levar a criança logo que possível, pois entendia que seria melhor para seu filho o atendimento presencial, em especial por suas dificuldades de socialização e de fala apresentada durante o tempo de isolamento.

Cabe destacar, nesse contexto, a valorização do atendimento presencial na instituição de educação infantil. Tal situação demonstrou certa compreensão quanto à necessidade do serviço. De fato, de acordo com Kuhlmann Jr (2015), essa compreensão vem modificando-se ao longo da história dessas instituições. Paralelamente, ela também vem se alterando longo da história do desenvolvimento das infâncias (ARIÈS, 2019).

O fato de a participante ter de trabalhar também motivou o retorno. Em suas palavras:

Ele retornou logo, não demorou para voltar, ainda mais pela questão que eu tinha que trabalhar e logo depois a minha mãe que me auxiliava muito com ele acabou falecendo e eu fiquei assim sem ajuda então eu tive que optar em voltar com ele para Creche assim que retornou as aulas (Participante_A1).

Cabe destacar que, embora haja maior valorização do serviço das instituições que atendem a bebês e crianças bem pequenas, esse serviço ainda está muito atrelado à necessidade de as mães permanecerem ativas em mercado de trabalho, ou seja trabalhar, como havia sido indicado por Rosemberg (1984).

Por fim, a participante A1 mencionou a importância do recebimento do *kit* de alimento. Disse ter sido importantes os alimentos recebidos e que dividia, ou mesmo entregava à sua mãe. Tal situação, segundo ela, fazia diferença para sua progenitora no orçamento mensal. Ela ainda relatou que, durante esse período, seu filho estava em acompanhamento pediátrico, uma vez que havia sido indicada a possibilidade de

ele apresentar alguns comportamentos comuns de crianças com espectro autista. Nesse contexto, sua relação com a Instituição foi também marcada por informações acerca de tal acompanhamento: *“Na creche a gente ia realizando as atividades semanais com ele, ia mandando qualquer alteração dele, de médico eu ia sempre comunicando a creche”* (Participante_A1).

A outra participante, por sua vez, informou que o atendimento remoto da instituição foi de grande importância. Em especial, pelo quadro depressivo em que se encontrava com os acontecimentos do início da pandemia. Em suas palavras, quando

[...] começou a Pandemia eu estava grávida né [...] dos quatro para os cinco meses eu fui afastada do trabalho, fiquei em casa. Aquela loucura, já juntou os hormônios da gravidez com a paranoia, foi Freud, foi horrível eu acredito que, eu não sei se eu fiquei mesmo de depressão, mas eu estava pelo menos numa bad [...] porque o meu marido só ficou 15 dias em casa, daqueles 15 dias que deram para todo mundo. E o restante eu fiquei sozinha, minha filha mais velha ficou na casa do namorado. Eu nossa fiquei lá, não tinha coagem para nada, saía da cama, voltava para o sofá nem a cortina eu abria. (Participante_A2).

Para ela, o contato com a instituição a ajudou em relação às suas condições psicológicas e emocionais na época. A escola apoiou, pois *“mandavam frases, coisas para ajudar as pessoas”* (Participante_A2). Ademais, também afirmou o quanto percebia que as propostas eram interessantes:

Eu gostei muito, essas atividades pedagógicas que elas proporcionaram, eu sempre tive a sensação, pelas atividades eu achava que negócio bem bolado, planejado aquela coisa bem-feita, eu sempre senti isso, atividades elaboradas, pensadas, no desenvolvimento mesmo (Participante_A2).

Todavia, compreende que sua participação foi possível devido às possibilidades de sua organização familiar no período da pandemia: Para ela:

[...] a minha sorte era assim, como eu trabalhava na Fundação Criança de SBC, fiquei de licença 6 meses, peguei férias e aí era um dia sim, um dia não, era horário reduzido, das 9h às 16h aí esse período ela ficava com a minha mãe. Meu núcleo de apoio era minha mãe (Participante_A2).

A respondente A2 apresentou a mãe — isto é, a avó materna da criança — como principal membro familiar de apoio. Embora o marido a auxiliasse, ele se mantinha distante da interação com a filha, devido à rotina de trabalho. A respondente também informou que outros familiares a auxiliavam periodicamente com a filha.

Vale salientar a relevância da rede de apoio, em que a condição familiar inclui outras pessoas, além da mãe e do pai, para os cuidados, a aprendizagem e o

desenvolvimento da criança, como indicado pelos estudos de Acosta e Vittale (2018).

Ademais, a participante informou que os materiais pedidos para realizar as propostas eram bem simples — como caixas de papelão. Por esse motivo, quase todas as vezes, encontravam-se disponíveis em casa, o que facilitava a execução das propostas.

Ela indicou também que procurava realizar todas as propostas, mas sempre precisava de ajuda de outra pessoa, seja de sua mãe ou de outros familiares. O auxílio era necessário em especial para a construção de registros solicitados pela instituição, encaminhados para a equipe de profissionais da creche via WhatsApp.

Essa mãe acrescentou que todas as propostas eram realizadas por ela com a criança; os demais familiares apenas a ajudavam com os registros visuais — vídeos e fotos. Algumas vezes, aproveitava a presença de outros familiares para realizar algumas propostas com a filha, porém enfatizou que a principal responsável pela realização das brincadeiras ou atividades era ela.

A respondente A2 afirmou ter percebido as intenções pedagógicas nas propostas quando observava sua filha, porém, algumas vezes, a criança não manifestava nenhum interesse pela atividade; nesse caso, a sua realização não era forçada. Já em outras tarefas, ela se empolgava quando conseguia realizar com a filha.

A interação entre mãe e filha, proporcionada pelas atividades escolares, mas não somente por elas, traz em seu bojo o desenvolvimento e a construção de *habitus* familiar, como indicado por Bourdieu, (2013; 2016; 2021) e Lahire (1997; 2001). Isso porque é no dia a dia e na interação entre os familiares que tal construção ocorre.

A participante A2 percebeu diferenças de organização comparada ao tempo em que sua filha mais velha, hoje com 22 anos, esteve matriculada em creche, em especial diferenças entre faixas etárias no mesmo grupo de crianças. Ela não imaginava o trabalho e a demanda de planejamento e de organização para o acompanhamento de crianças tão pequenas. Nesse contexto, novamente se revelam as mudanças ocorridas quanto à compreensão e à organização dos espaços de educação infantil, desde o início deste atendimento, tal como observado por Rosemberg (1984), Sanches (2003) e Kuhlmann Jr (2015).

A respondente ainda considerava interessante o envio de *kits* de alimentos. Apesar de não os ter utilizado, percebeu o quanto tal ação pode ter auxiliado famílias vizinhas de sua residência, que tinham mais necessidade. Em suas palavras: “eu

sempre doei a cesta achava que eu não tinha necessidade então sempre doei para outras pessoas que tinham necessidade” (Participante_A2). Apesar dos avanços na perspectiva pedagógica do trabalho de instituições de educação infantil, nas últimas décadas, os fatores sociais, permeiam as relações construídas em tais espaços (ARENHART, 2016; COUTINHO, 2017; ABRAMOWICZ, 2018; ANCHETA-ARRABAL, 2020; CAVALLEIRO, 2020, entre outros).

Quando a unidade indicou a possibilidade de início de atendimento presencial, a participante A2 não apresentou interesse em levar a filha para a escola. Como já estava no final do ano — e logo as crianças entrariam de férias —, preferiu uma nova adaptação no ano seguinte. Também considerou que, por não estar trabalhando, seria melhor permanecer com sua filha, que estava bastante apegada a ela:

Porque o que acontece, foi o ano todo, o primeiro ano, a creche voltou em novembro, ela não voltou, teve essa questão que ela só ficava comigo [...] como ela era berçário as crianças voltaram em novembro, só era eu e ela, não saímos para nada, apenas para casa da minha mãe, irmã [...] era final de novembro, falei gente era muito desgaste, mandei uma tarde, mas pensei, não. Aí ela voltou agora (Participante_A2).

Por fim, a entrevistada relatou ter percebido grande diferença no desenvolvimento da criança, considerando-se as propostas da creche, pois conseguiu acompanhá-lo de forma bastante próxima:

Tinha algumas atividades, que até elas diziam que era normal, algumas crianças iam outras não, igual minha filha era muito musical, ela adorava atividades que tinha música, canto [...]. Muitas vezes, tinha hora que a gente ia fazer, a criança estava com sono, então a criança não queria fazer [...]. As respostas que ela dava, ela ia cada vez mais, achava maior legal quando fazia a proposta e ela conseguia desenvolver dentro daquela proposta, sei lá era de toque percepção de alguma coisa, tinha os objetivos assim (Participante_A2).

Vale ressaltar que a participante A2 foi enfática ao dizer o quanto a interação com a escola a ajudou emocionalmente. Ela afirmou ter acompanhado as conversas no grupo de WhatsApp com outras famílias e, nesses momentos, percebia a dificuldade de grande parte dos outros familiares, seja em compreender as propostas encaminhadas pela equipe, seja na questão do acesso remoto ou problemas no aparelho celular ou na internet.

5.3.1.2 As entrevistas com as participantes B1 e B2

As entrevistas também foram realizadas com duas mães da instituição C2, que acompanharam seus filhos durante o atendimento remoto. Elas foram aqui identificadas como B1 e B2. Quanto ao perfil dessas participantes, ambas tinham 37 anos na ocasião da entrevista, apresentavam formação em nível superior e eram casadas com os pais de suas crianças. Ademais, as duas respondentes informaram que seus maridos permaneceram empregados ao longo da pandemia e do atendimento remoto, ao contrário delas, cujos trabalhos foram interrompidos logo no início do período em questão.

Segundo constava da ficha de caracterização, a entrevistada B1 morava com seu marido e com o filho em um apartamento de cinco cômodos, próprio, financiado. Além disso, não recebia nenhum tipo de auxílio de qualquer programa assistencial. Fisioterapeuta de formação, atuava como professora de *pilates* em seu próprio estúdio. Segundo ela, assim que começou a pandemia, seu local de trabalho foi imediatamente fechado, precisando permanecer em casa, pois encontrava-se em situação de risco devido à gravidez. Em suas palavras,

Foi um “baque”, eu trabalho em Estúdio de Pilates, meu marido era gerente de restaurante então fechou tudo né, restaurante, meu estúdio. Eu fiquei dois meses sem trabalhar, grávida e meu marido seguiu sem trabalhar e aí começaram a vender delivery. Eu perdi quase todos os meus alunos, foi trabalho de gato mesmo conquistar aluno por aluno até voltarem a ter confiança, com aquela loucura de limpar tudo toda hora, uso de máscara. Comecei do zero, mas aí eu ia parar novamente porque eu ia ganhar meu filho em agosto e tinha que pegar alguém para ficar no meu lugar (Participante_B1).

A participante indicou que a principal renda da casa provinha de seu estúdio. Por isso, ao dispensar seus alunos, os proventos caíram cerca de 90%. Destaca-se que essa família foi a única que informou ter, como renda média, entre 3 e 5 salários-mínimos. Para a mãe:

Foram muitas inseguranças, muitas incertezas eu não sabia o que viria pela frente e a parte financeira me baqueou bastante, muito, muito muito, eu fiquei muito apreensiva por conta disso e meu marido também, porque nosso salário diminuiu 90% então o medo de ter um bebê neste tempo foi bem complicado. Mas assim, as pessoas graças a Deus ajudaram muito, a gente ganhou tudo (Participante_B1).

As preocupações com o futuro e como lidariam com a condição financeira foram

pontos destacados pela participante B1 como os responsáveis por seus problemas emocionais no início da pandemia. Acrescida a essas entraves, destaca-se a questão da sobrecarga do trabalho doméstico para o atendimento das propostas da escola.

De fato, tais circunstâncias também foram indicadas nos estudos de Bejarano et al, (2020), Borges e Cia (2021) e Koslinski *et al.* (2022). Esses autores afirmam que a sobrecarga advinda do trabalho doméstico, durante o tempo de atendimento remoto, proporcionado pelas instituições de ensino, foi um dos fatores responsáveis também pela “piora” na saúde emocional das mães.

A participante considerou que o apoio de sua família, composta por sua mãe, pai e irmã mais velha, foi de suma importância em todo tempo para ajudar durante a organização com a gravidez, cuidados com ela, com o bebê e com seu marido. Para a entrevistada: *“as pessoas viram a situação de duas pessoas sem trabalhar e acabaram ajudando a gente”* (Participante_B1).

Mesmo antes do nascimento de seu filho, ela já tinha intenção de colocá-lo na creche e conseguiu a vaga, pois trabalhava. Mais especificamente: *“já tinha ideia de colocar ele na Creche, por que eu trabalhava antes da Pandemia 14 horas por dia”* (Participante_B1).

A escolha da creche deu-se por indicação de outras amigas e colegas que frequentavam seu estúdio: *“além de proporcionar eu trabalhar e ter alguém que cuide dele, que eu confiasse, porque a Creche foi muito bem recomendada pelas minhas alunas”* (Participante_B1).

Logo que iniciou o atendimento remoto na instituição, a participante B1 precisou novamente organizar suas aulas de *pilates* de acordo com os horários que a instituição encaminhava as propostas. Segundo ela, ao começar a levar filho para seu estúdio, combinou com seus alunos a necessidade em pausar as aulas nos horários necessários para atender às propostas da unidade de ensino.

Nessa dinâmica, contou com a colaboração de seus alunos, em especial dos mais idosos, que se tornaram muito próximos dela e da criança:

Então eu voltei a trabalhar com dois meses e o filho tinha dois meses e ele ia comigo trabalhar porque não tinha Creche, eu tava trabalhando só pela manhã e pela tarde e à noite a outra professora continuava lá para mim, mas foi bem complicado porque ninguém podia pôr a mão nele ninguém me ajudava, mesmo eu trabalhando com ele era muito difícil porque eu não tinha ajuda de ninguém no meu trabalho então ele estava ali, era um bebe, eu tinha que dar atenção de um bebe e ao mesmo tempo eu estava trabalhando e eu tenho que dar aula, então foi bem complicado, mas todo mundo entendeu, meus alunos continuam até hoje e eles super respeitaram a minha

lei de não pôr a mão nele, não chegar perto sem máscara, então as coisas foram tranquilizando quando o tempo foi passando e aí vieram as aulas da creche online, então eu tinha que parar minha aula e dizia gente espera um pouquinho que ele tem aula agora, era rapidinho 7 minutos, 10 minutos, e aí as pessoas esperavam e eu assistia a aula com ele (Participante_B1).

Durante o tempo de atendimento remoto, ela precisou, algumas vezes, organizar seu horário de trabalho e sua rotina de cuidados com a casa e seu filho. Tal rotina consistia em trabalhar nos períodos da manhã e da tarde, acompanhada do filho, que permanecia afastado dos alunos, sendo B1 a responsável pelas pausas necessárias para observá-lo e dispensar-lhe os cuidados essenciais, como alimentação e atenção à sua higiene. A criança não tinha contato com nenhum de seus alunos; permanecia no espaço em “bebê-conforto”, ora acompanhado pelo celular em programas musicais, ora dormindo.

Quando iniciaram as atividades remotas, novamente a participante B1 precisou organizar sua rotina, agora com pausas também para acompanhar as chamadas de vídeos realizadas pela professora da criança. Elas eram rápidas e duravam, em geral, de 7 a 10 minutos. A mãe contou que “*deixava ele lá no bercinho no cantinho, aí quando era mais música eu deixava o celular na frente dele e ele dentro do berço e a professora conversando com ele e aí depois eu continuava minha aula e os alunos esperavam*” (Participante_B1).

A participante B1 informou que a instituição organizava chamadas de vídeo que também exigiam sua atenção direta. No entanto, elas eram, a princípio, organizadas semanalmente, e depois mudaram para um intervalo maior, cerca de 15 dias entre cada encontro.

A instituição ainda encaminhava propostas que exigiam outro tipo de atenção das famílias, dentre as quais se destacavam atividades como “*lição de casa*”. Depois, pedia-se que as famílias encaminhassem os registros das crianças realizando essas atividades:

A cada quinze dias era aula por vídeo, acho que no começo era toda semana, e depois passou a cada quinze dias e aí era contando história, cantando música, mas toda semana as professoras passavam uma lição de casa, então a gente tinha que fazer essa lição de casa com eles (Participante_B1).

A entrevistada explicou que não compreendia muitas das propostas encaminhadas, mas que eram mais fáceis do que aquelas formatadas em vídeos, pois a criança podia acompanhar sozinha. Entretanto, algumas mais tempo e organização

para realização. Contando com sua rede de apoio familiar, ela pedia aos familiares que buscassem alguns materiais que não estavam disponíveis em casa, mas eram necessários para a realização das propostas, como tintas, fitas adesivas, massinha, entre outros.

Algumas propostas eram realizadas na casa de seus familiares devido à necessidade de auxílio, ou mesmo de materiais específicos que exigiam maior espaço e tempo para execução, em especial quando eram realizadas pinturas. A participante morava em apartamento, enquanto seus pais, em casa com quintal, o que facilitava o espaço para execução de algumas tarefas que resultavam em maior sujeira.

Destaca-se que a mãe em questão não via problemas nos materiais solicitados para as propostas, porém era preciso disponibilidade de seus familiares para a compra, pois ela evitava sair de casa, a não ser para ir a seu próprio estúdio. Também é válido salientar que essa mesma rede de apoio, formada pelos familiares que cuidavam da mãe e do filho, permaneceu em isolamento sem trabalhar durante todo o tempo de isolamento social, evitando maior risco de contágio. O único que continuou trabalhando durante a pandemia foi seu marido:

Nesse momento, ter um bebê nessa pandemia também foi difícil eu tinha o apoio da minha irmã, da minha mãe e do meu pai e aí eles ficaram sem trabalhar também até meu filho nascer para não correr o risco de me passarem Covid e nem eu passar covid para eles, eles ficaram preso dentro de casa por 8 meses e aí eles que me ajudaram nessa empreitada (Participante_B1).

A rotina familiar foi reorganizada de forma que o marido permanecia o período da manhã como responsável pelos cuidados com a alimentação da família, enquanto ela permanecia trabalhando nas aulas de *pilates*: *“Meu marido na pandemia, como diminuiu lá no trabalho dele, ele ficou muito pouco com meu filho ele ficava mais na manhã, mas de manhã estava trabalhando, então praticamente só no almoço a gente se via”* (Participante_B1).

Nesse período, a renda familiar começou a ser reestabilizada e, por isso, a respondente decidiu mudar seu horário de trabalho, contratando nova professora para seu estúdio, possibilitando que acompanhasse seu filho no período da tarde e da noite:

Eu estimulei bastante ele, muito nessa pandemia, por isso eu não optei por trabalhar de tarde e à noite, eu fico só de manhã, então eu sempre estimulei ele. Olhava na internet brincadeiras que a professora passava eu tentava fazer duas três vezes por semana, pedia para os meus pais estarem reproduzindo também (Participante_B1).

No período da tarde, a participante se organizava para cuidar da casa, realizar as propostas encaminhadas pela instituição e oportunizar momento de descanso para seu filho, que apresentava muita dificuldade para dormir a noite. A mãe indicou que teve

[...] um grande problema com ele de sono, ele não dormia. Então era muito estressante, ele acordava de 10 a 15 vezes a noite. Então a gente tinha esse problema, eu não saía de casa por conta da Pandemia e para não tirar ele da rotina porque quando tirava ele da rotina minha noite era pior ainda. Eu não dormia nada, acho que fiquei uns 3 meses sem dormir (Participante_B1).

A respondente sinalizou ter sido um período muito difícil, pois não conseguia dar conta de realizar as tarefas de casa e acompanhar as propostas da unidade, ou até mesmo dormir. Tal situação acabou fazendo com que desenvolvesse ansiedade e certo sentimento de impotência, por não dar conta dos cuidados com o filho, marido e a casa. Novamente, ela destacou o apoio de seus familiares também nesse processo.

A seu ver, o relacionamento com a instituição foi importante para entender o quanto era necessário estimular seu filho. A entrevistada destacou ter aprendido com a creche, no período de pandemia, a necessidade de estimular um bebê: *“[...] para ele eu não sei se foi tão importante, mas para mim foi bom, porque conheci assim que um bebê entende o que eu estou fazendo por ele”* (Participante_B1). Nesse momento, trouxe como exemplo a proposta de fazer o chocalho para a criança; explicou que o filho podia não entender a construção do instrumento, mas ele gostou de brincar.

Muitas vezes, a participante assumiu não compreender as propostas encaminhadas. No entanto, diante de suas tarefas e rotina, buscava realizar as mais interessantes, mesmo entendendo que a execução de muitas das propostas estava a cargo das mães, e não diretamente das crianças. Com isso, buscava também na internet outras propostas que julgava adequadas para faixa etária de seu filho:

Teve proposta que olhei e pensava assim, isso aqui mais para mim do que para ele, algumas propostas sim, mas teve outras que fiz com ele e ele não entendia, então assim, foi feito do jeito dele, mas não foi feito igual a proposta. Teve atividades que eu vi que era mais para mãe. Para a mãe interagir com a criança, mas não para criança interagir com o que era feito (Participante_B1).

Na sua opinião, o filho foi bem estimulado durante o tempo de pandemia, porém a mãe sentiu dificuldade quanto ao processo de socialização e de desenvolvimento

de sua fala, o que melhorou quando a criança passou a frequentar presencialmente os espaços da creche. Segundo a respondente, foi de extrema importância o início das aulas presenciais. Apesar da preocupação, decidiu levar a criança para a escola tão logo o espaço foi aberto, pois, em conversa com os profissionais da unidade, compreendia que seu filho estaria mais seguro na creche do que em seu estúdio. Ainda para ela, foi importante a reorganização de seu horário de trabalho, possibilitando que a criança permanecesse na instituição apenas no período da manhã, enquanto realizava suas aulas. O acompanhamento da criança permaneceu no período da tarde e da noite. Para a entrevistada, essa foi a principal mudança em sua rotina após o nascimento de seu filho, por sua intenção de cuidar do desenvolvimento dele de forma mais próxima.

Em relação ao *kit* de alimentos ofertado pela instituição, ele foi bem aproveitado pela família. Tratou-se de algo de grande ajuda, principalmente no período em que ainda não tinha restabelecido sua renda.

A participante B2, por sua vez, informou que morava em residência de quatro cômodos e alugada, porém não especificou o tipo de residência — casa térrea, apartamento ou sobrado. Ademais, não indicou se recebia algum tipo de auxílio de programa assistencial.

Essa mãe indicou que a principal mudança com o fechamento dos espaços da creche de suas filhas foi a perda de seu emprego, não retomado até o início do atendimento presencial de suas filhas nas instituições de ensino. Com duas crianças pequenas, matriculadas em diferentes instituições de ensino, a entrevistada precisou interromper sua rotina de trabalho assim que se iniciou o período de isolamento social. Apenas seu marido permaneceu trabalhando.

De acordo com seu relato, ela já havia matriculado sua filha na creche, pois precisava trabalhar e, na época, seu empregador exigia total atenção durante o período de trabalho. A respondente informou que já trabalhava em casa antes da pandemia, mas sua atenção era dividida com os cuidados com a filha menor.

Logo após conseguir a vaga para sua filha menor na instituição C2, a escola foi fechada devido à pandemia. Com as duas filhas em casa, B2 foi dispensada de seu trabalho em virtude da impossibilidade de dar atenção exclusiva aos processos empresariais.

Ao contrário de B1, a participante não contava com outros familiares que pudessem ajudar com o cuidado da casa e das filhas. Nesse contexto, toda a rotina

de cuidados com as crianças era de sua responsabilidade.

Nesse contexto, é lícito evidenciar o papel da mulher na estrutura familiar como principal responsável com as atividades domésticas e cuidado com os filhos, como indicado nas pesquisas de Sarti (2011; 2018). Todavia, é importante ressaltar que, durante a pandemia, esse papel foi ampliado e estendido, ocasionando, muitas vezes, sobrecarga emocional nas mulheres (BEJARANO *et al.*, 2020; BORGES; CIA, 2021; KOSLINSKI *et al.*, 2022).

A respondente procurou organizar sua rotina de acordo conforme o atendimento remoto da instituição que acompanhava sua filha mais velha. Durante a manhã, realizava as tarefas da casa, relacionada à organização dos espaços e à alimentação da família; no período tarde, realizava as propostas oportunizadas pelas escolas.

Para ela, a instituição que acompanhava sua filha mais nova não oferecia propostas interessantes. A criança se interessava mais pelas propostas encaminhadas para a irmã, matriculada na outra Instituição: *“ajuda né, mas assim, como eu tenho uma mais ela se espelha muito nela, até porque ela fazia as atividades da Instituição que a irmã estava matriculada, então ela acabava participando da outra atividade. Então tinha evolução, mas por conta da outra eu acho”* (Participante_B2).

Nesse período, as propostas encaminhadas pela C2 eram chamadas de vídeo com contação de histórias e músicas. Periodicamente, a escola encaminhava algumas propostas que as famílias precisavam realizar com as crianças e, posteriormente, encaminhar registros visuais (fotos e vídeos) “comprovando” a realização da proposta.

Apesar de compreender que realizava o melhor possível, a participante B2 considerou que o atendimento remoto oferecido pela creche, para a filha mais nova, não foi o suficiente para o desenvolvimento. Relatou que compreendia de forma leiga o que era proposto para a criança, pois não havia um direcionamento ou uma explicação das intenções pedagógicas. Dessa forma, acreditou que o contato com uma irmã mais velha ajudou muito.

De acordo com B2, algumas propostas enviadas pelas creches foram realizadas por suas filhas, mas apenas as que apresentavam algum interesse. Ela utilizava as atividades de maior tempo de atenção das crianças, como pinturas, desenhos, pois assim conseguia realizar outras tarefas enquanto as crianças permaneciam entretidas. Era mais ou menos assim: *“começava a atividade e se tinham interesse da parte delas ficavam um tempão fazendo, para mim era até bom,*

para mim me ajudava até. Vai distrair por um tempo” (Participante_B2).

A respondente destacou a proposta que envolvia a construção de um jacaré com a reutilização de materiais, como caixas de ovos, rolo de papel, entre outros materiais. Disse que considerava os materiais simples e de fácil acesso, como tintas, barbantes e fitas adesivas. A seu ver, a atividade tomava grande tempo das filhas, pois, além de montar o jacaré — parte que precisava de sua ajuda —, elas ainda poderiam permanecer sozinhas realizando a pintura e, depois, brincando e cantando com o material construído.

Para a participante B2, foi importante perceber que a creche cuidava dos espaços e adquiria novos materiais e brinquedos para o retorno das crianças. Isso indicava a possibilidade de segurança para aquele momento:

Eu sempre gostei muito da Creche, o que eu vi na Creche foi a antiga diretora continuar dando sequência na creche na organização, nos brinquedos, tudo, mesmo com as crianças estando em casa. Porque eles estavam lá dentro e a gente conseguia enxergar que a creche estava sendo cuidada com ela lá (Participante_B2).

A entrevistada indicou também que, quando os *kits* de alimentos chegaram, ela fez algumas avaliações quanto a sua qualidade e organização, remanejando-os para que pudessem ser mais bem aproveitados por sua família:

Recebi a cesta, utilizei, mas não sei se comida que vinha na cesta fazia sentido entendeu? Porque assim a gente não consome 1 kg de sal todo mês, aquilo poderia ter sido substituído por outra coisa. Não é porque você está dando que você tem que dar, por exemplo, como posso te falar, acho tem que ser analisado, não consumo 1 kg de sal todo mês, poderia ter substituído por farinha sei lá por outra coisa, é acumulei muita coisa que qualquer pessoa não usa todo mês (Participante_B2).

A principal dificuldade apresentada por B2, durante o período de maior contágio da doença, foi estar sozinha com as crianças, ter a renda afetada pelo desemprego e não haver perspectiva de retorno das instituições ao atendimento presencial. Também nesse período, a participante não foi acompanhada por nenhum familiar como rede de apoio. Durante a entrevista, ela se emocionou, por lembrar de um luto familiar vivenciado no período.

Assim que a creche retomou o atendimento presencial, B2 enviou as filhas, em especial por sua necessidade de retornar ao trabalho. Apesar disso, ela considera que o espaço em questão não se destina apenas às crianças cujas mães precisam trabalhar, mas para todas as crianças, pois o trabalho ali realizado faz diferenças

positivas no desenvolvimento delas.

5.3.2 Famílias em situação de maior vulnerabilidade

Neste momento, descrevem-se as entrevistas realizadas nas escolas C1 e C2, com famílias em situação de maior vulnerabilidade (mais pobres), aqui denominadas D1 e D2; e E1 e E2.

5.3.2.1 As entrevistas com as participantes D1 e D2

Quanto ao perfil dessas participantes, ambas são mães das crianças matriculadas na instituição. No período da entrevista, D1 tinha 18 anos, e D2, 27. As duas não conviviam com os pais de suas filhas

A respondente D1 iniciou a entrevista falando de sua constituição familiar. Por ainda ser jovem e nem sequer ter terminado seus estudos — ainda cursava o ensino médio —, morava com seus pais e mais 4 irmãos, cujas idades variavam entre 4 e 19 anos. Informou que morava em casa térrea, com quatro cômodos, divididos entre sua família. Descreveu sua família como o principal apoio para os cuidados de sua filha.

A entrevistada trabalhava no comércio como atendente em uma loja de *fast-food*. Tinha renda menor que um salário-mínimo e recebia ajuda financeira de seus pais para manter o sustento e a moradia.

Relatou que não pararia sua vida em virtude da maternidade, pois tinha seus sonhos e “*coisas a fazer*” (Participante_D1). Por esse motivo, escolheu a creche como um espaço para a educação da filha, pois o via como um local onde a criança pudesse ficar enquanto ela trabalhasse e/ou estudasse:

Eu era nova né, tipo eu sempre quis ser independente né sempre quis colocar ela na creche para ter o que eu não tive porque nunca tive oportunidade de estar na creche, fui direto para EMEIEF, e porque eu fiquei à procura de trabalho, tipo, não é porque era nova e que tive ela novinha que ia desperdiçar minha vida eu queria trabalhar eu queria fazer cursos (Participante_D1).

Na entrevista de D1, percebeu-se que a busca pela instituição foi mais motivada pelas possibilidades de a mãe realizar seus interesses, do que especificamente pelo desenvolvimento de sua filha. Ao mencionar a organização familiar no início da pandemia, a participante indicou que a principal dificuldade foi o desconhecimento do que estava acontecendo, porém considerou esse tempo “*tranquilo*” (Participante_D1). A ajuda dos pais, ainda que trabalhassem, favoreceu sua permanência em casa em

contato com a mãe e a avó materna da criança.

A respondente informou que não trabalhava durante o período da pandemia, e suas principais responsabilidades eram seus estudos e o cuidado com sua filha. Contudo, considerou difícil conciliar a escola, no período noturno, e os cuidados com a criança. Nesse sentido, teve dificuldade de estudar durante o dia, assistir às aulas no período noturno e cuidar da filha, além das tarefas de organização da casa. Em suas palavras, *“tudo que mandavam [a escola] era fácil, mas como ficava acumulado com minha escola e com a casa, então era muita coisa e isso que dificultou mais”* (Participante_D1).

As atividades encaminhadas pela instituição consistiam em propor às crianças brincadeiras com materiais que, em geral, as famílias tinham em casa, por exemplo, tampas, painéis e caixas. Muitas dessas propostas eram momentos organizados pelos próprios profissionais, com vídeos de contação de histórias e músicas.

Algumas vezes, a entrevistada mencionava a mãe como o principal membro da família que a ajudava. Assim, a avó assumiu a responsabilidade de cuidar da neta, enquanto D1 podia estudar ou fazer outras coisas de interesse próprio.

Este contexto é aludido por Vitale (2018), ao indicar que outros membros, em especial as matriarcas (avós), nos últimos anos, se tornaram figuras importantes na estrutura familiar. Isso se intensifica em famílias mais pobres, pois a presença e/ou renda dessa figura é igualmente necessária para a sobrevivência do grupo.

Durante a organização do atendimento remoto, a participante explicou que tentou acompanhar algumas propostas da creche, mas encontrou dificuldade. A seu ver, era difícil porque não tinha muita paciência. Em sua opinião, a avó tinha mais condições de cuidar da neta, bem como mais paciência para entender o que era preciso:

Então algumas vezes eu fazia com ela, mas as vezes como era muito corrido e não conseguia ter paciência aí minha mãe fazia comigo e eu não fazia, tipo com ela, como tinha a atividade da minha irmãzinha para fazer aí ela desenvolvia mais quando minha irmã fazia a atividade dela tanto que ela fazia algumas atividades com a minha irmã e minha irmãzinha fazia as atividades dela. Então minha mãe que tinha muita paciência e fazia junto.
(Participante_D1).

Apesar de a creche encaminhar propostas explicando a intenção pedagógica e o uso de materiais simples, descritos anteriormente, a respondente tinha dificuldade de acompanhar e entender o que era preciso fazer com a criança. Por essa razão, esse acompanhamento ficava a cargo da avó.

Para a participante, as propostas da unidade escolar ajudaram um pouco no desenvolvimento de sua filha, porém ela percebia que a criança se desenvolvia especialmente durante as brincadeiras com a tia, sua irmã mais nova, de 4 anos. D1 afirmou que a filha *“nunca ficou parada”* (Participante_D1), sem socializar-se com outras crianças. Tal situação reforça as indicações de Bourdieu (2007; 2013; 2014; 2015), segundo o qual, o *habitus* da criança, em geral, é formado pela sua interação com os pais e outros membros da família — irmãos, tio, tia, avós, entre outros.

Essa mãe percebeu que a pandemia possibilitou ficar mais tempo com sua filha e conhecer seu “jeitinho” enquanto crescia. Ademais, ela sinalizou ter se sentido mal por *“não se entregar 100%”* aos cuidados com a criança, porém reforçava o fato de sentir dificuldade em *“conciliar todas as tarefas”* (Participante_D1).

Entretanto, em algumas ocasiões, a respondente acompanhou as atividades propostas pela escola. Ao longo da entrevista, lembrou-se de uma das vezes em que foi proposto organizar desafios motores como o uso de cadeiras e colchões para que a criança pudesse subir, descer, pular e realizar outros movimentos. Em sua opinião, essa atividade foi muito interessante.

Para a participante, esse tempo foi muito importante para aprender sobre a filha, já que não podia sair para outros lugares. Todavia, destaca-se, mais uma vez, que a responsabilidade pelo acompanhamento da criança, em relação à realização das propostas da creche, era principalmente da avó.

D1 ressaltou o interesse da instituição em sempre acompanhar as crianças e procurar saber sobre elas, por meio de informações: *“nunca imaginei que a creche ia se integrar importar na vida criança, mesmo na vida pessoal [...] sempre perguntavam se ela estava bem, se tinha acontecido alguma coisa, nunca imaginei que a creche fosse se preocupar com a criança fora do ambiente escolar”* (Participante_D1).

A entrevistada recordou-se de que foi informada pela unidade acerca da entrega dos *kits* de alimentos. Aliás, eles foram consumidos em sua totalidade pela família, ajudando muito na alimentação dos membros.

Diante da possibilidade de retorno aos espaços da instituição, a participante preferiu esperar, pois contava com o auxílio familiar. Por esse motivo, sentiu-se mais confortável em permanecer com a criança em casa.

Com relação à outra respondente, aqui denominada D2, ela informou que permaneceu trabalhando no comércio de cuidados para animais de estimação — *Pet Shop* — durante todo o período de pandemia. Por conseguinte, quando iniciou o

isolamento, sua principal preocupação foi encontrar alguém que pudesse ficar com sua filha, pois as duas moravam sozinhas em um cômodo alugado e não havia nenhum familiar como rede de apoio. Diante dos problemas causados pela pandemia, ela precisou pagar uma de suas vizinhas para cuidar da criança. Vale ressaltar que a entrevistada não indicou receber auxílio de qualquer programa de assistência social.

De fato, as circunstâncias vivenciadas pela participante vão ao encontro das considerações de Martins Filho (2012), no sentido de as famílias contemporâneas terem de terceirizar os cuidados com as crianças. Tal situação configura-se como necessidade sobretudo dos núcleos familiares mais pobres, cujas estruturas são fragilizadas pela ausência de uma das figuras responsáveis, seja pai ou mãe. Ademais, revela que os espaços da creche ainda se destinam a ser um “estacionamento de crianças” (MARTINS FILHO, p. 85, 2012).

Dessa maneira, durante toda a pandemia, a respondente precisou contar com a rotina da cuidadora para manter os cuidados essenciais de sua filha. Em suas palavras, a “[...] *dificuldade maior mesmo era ter que deixar ela o dia inteiro, às vezes a babá não conseguia ficar com ela, às vezes acontecia alguma coisinha né, aí tinha que procurar uma outra pessoa*” (Participante_D2).

Segundo D2, sua rotina de trabalho consumia grande parte do dia, e o tempo que tinha com a criança era o mesmo em que precisava administrar a organização da casa e os cuidados essenciais da filha, como higiene e alimentação. Logo, o tempo exclusivo para brincar com ela era bem restrito.

A participante justificou que, com essa rotina, não teve condições de realizar as propostas encaminhadas pela creche. Apesar de acompanhar as mensagens enviadas pela instituição via WhatsApp, dependia da cuidadora para fazer as atividades, que consistiam em brincadeiras envolvendo, entre outras, atividades motoras ou que desenvolvessem habilidades orais, como contação de histórias e momentos musicais.

Vale mencionar que a unidade escolar encaminhava as propostas por WhatsApp e pedia que as famílias registrassem os momentos por meio de vídeos e fotos, enviando-os posteriormente aos profissionais da instituição pelo mesmo aplicativo. Dessa maneira, acompanhava-se a participação da criança.

De acordo com a entrevistada, mesmo quando conseguia realizar alguma proposta com a filha, não era possível registrar, pois, em muitas atividades, era necessário que a criança estivesse com o celular. Logo, não havia outra pessoa para

documentar o momento:

Eu pedia para a baba fazer a atividade, eu gravava e mandava, nem sempre a gente conseguia, mas a gente tentava [...] Era difícil eu fazer com ela porque passo o dia inteiro fora de casa [...] Quando a gente conseguia, porque ela [babá] não tinha celular a gente gravava. As vezes ela fazia, mas não tinha como gravar. (Participante_D2).

Por fim, salienta-se que, assim que os espaços da creche se abriram de forma presencial, D2 decidiu encaminhar a filha, pois a criança na escola auxiliaria seu orçamento doméstico, em virtude da redução do valor a ser pago para cuidadora.

5.3.2.2 As entrevistas com as participantes E1 e E2

Quando da realização da entrevista, a participante E1 tinha 38 anos e 3 filhos. Estava casada e morava com seu marido, o pai das crianças. Na ficha de caracterização, informou residir em um sobrado alugado de quatro cômodos, próximo à creche. Ademais, relatou ter renda média familiar de cerca de 3 salários-mínimos.

Em entrevista, explica que tanto ela quanto o marido continuaram trabalhando durante o tempo em que as instituições permaneceram fechadas. No seu caso, *“trabalhava como recepcionista em laboratório de exames, análises clínicas e imagens”* (Participante _E1) e não tinha qualquer outro familiar que a pudesse ajudar na rotina de cuidados com os filhos ou nas atividades domésticas.

Com a pandemia e o consequente fechamento da escola, seus três filhos permaneceram estudando de maneira remota. O tempo destinado à realização das solicitações da creche, quando possível, ocorriam em cerca de uma hora, pois precisava acompanhar o atendimento remoto de seus outros filhos, mais velhos.

A respondente indicou que o acompanhamento do filho adolescente era mais difícil, pois tomava mais de seu tempo, em relação ao filho menor. É lícito destacar que tal situação foi descrita nos estudos de Bejarano *et al.* (2020), Borges e Cia (2021) e Koslinski *et al.* (2022). Esses autores sinalizaram que os estudantes mais velhos, de ensino Fundamental ou médio, tomaram maior tempo de atenção nas rotinas das mães no período pandêmico.

De acordo com E1, o atendimento remoto da instituição consistia em chamadas de vídeo periódicas, seja para reuniões e informações para as famílias, seja em momentos de contação de histórias e músicas. Também havia tarefas que exigiam acompanhamento dos responsáveis para efetivação da proposta, com materiais

reutilizáveis, como caixas e garrafas pet, e outros, utilizados para desenho e pintura, por exemplo, tinta e sulfite.

Em geral, a participante E1 não conseguiu acompanhar efetivamente o atendimento remoto proposto pela instituição C2, em especial por sua rotina de trabalho. Seus horários em casa destinavam-se aos cuidados com a organização e a limpeza da casa, além do acompanhamento dos estudos de seus demais filhos, pois, apesar de morar com o marido, tais responsabilidades eram somente dela.

A entrevistada também considerou os materiais solicitados pela instituição inviáveis para sua família. A falta de acesso a eles impossibilitou significativamente a realização de atividades para o desenvolvimento do filho.

Só conseguia fazer quando os materiais que eram solicitados para fazer em casa eu tinha em casa, quando não tinha eu não fazia [...] uma das atividades que eu fiz era de coordenação motora, aí tinha que ter um cone de papelãozinho, podia ser um cone de papel higiênico ou de papel toalha e aí ele tinha que colocar canudinho dentro do cone, essa a gente conseguiu fazer porque na época eu tinha canudinho e tinha os cones de papel higiênico e papel toalha. Agora outras que tinham por exemplo que usar papelaria, papel colorido essas coisas assim aí eu já não fiz (Participante_E1).

A respondente percebeu, ainda, dificuldades e/ou problemas quanto ao desenvolvimento de seu filho menor, ao longo do tempo que permaneceu longe dos espaços da creche, principalmente quanto à socialização e ao desenvolvimento da fala da criança. Na sua opinião, o atendimento remoto fazia sentido, porém ela não conseguia acompanhar, em especial as reuniões *on-line*, as mais difíceis, uma vez que *“as reuniões aconteciam no período da manhã”* (Participante _E1), isto é, no seu horário de trabalho.

A interação com a instituição aconteceu via grupo de Facebook e WhatsApp. Entretanto, apesar de acompanhar as postagens, a entrevistada foi enfática ao externar as dificuldades de realizar as propostas encaminhadas pela unidade escolar. Quando conseguia realizar algumas delas, isso ocorria em casa no período da tarde. Ela também declarou que utilizava mais o WhatsApp que o Facebook: *“O Face eu usei pouquinho, pelo WhatsApp a gente conversa melhor”* (Participante _E1).

Com o filho menor, E1 ainda precisava registrar a atuação da criança e encaminhar para instituição, porém, às vezes, a criança não queria participar ou mesmo ser filmada, impossibilitando o envio de tais registros. Essa condição também era igualmente considerada *“bem difícil”* (Participante _E1).

É importante frisar que, ao iniciar na instituição, a criança já apresentava o

diagnóstico de autista, condição que levou a mãe a procurar a creche: *“eu precisava trabalhar, mas também o médico tinha orientado a colocar ele na escola para ter um estímulo”* (Participante_E1).

O tempo de pandemia alterou significativamente sua rotina; diante do cenário, a respondente tinha medo em sair de casa, mesmo para ir trabalhar, o que resultou na permanência constante do filho em casa: *“a gente ficou bem recluso, eu fiquei com bastante medo, pois como já havia nascido prematuro, então eu ficava com muito medo de sair com ele na rua”* (Participante _E1).

No entanto, mesmo diante das preocupações com a doença, quando a escola reabriu seus espaços, a participante aderiu imediatamente ao atendimento presencial, pois sabia que a criança poderia se desenvolver muito mais. Além disso, ela também considerou sua rotina de trabalho e cuidados domésticos: *“[...] com a gente em casa eles ficam, não sei se é a palavra, mais preguiçosos, eles querem algo, nos levam onde querem, agora lidando com outras crianças ele tem que se comunicar de alguma forma”* (Participante_E1).

Por fim, quanto ao recebimento dos *kits* de alimento, E1 afirmou ter utilizado apenas o leite, pois um de seus tios estava em condição de maior vulnerabilidade, necessitando mais desses alimentos que sua própria família.

A outra participante da entrevista, aqui denominada E2, estava acompanhada de seu marido, entretanto ele não participou efetivamente. Assim, apenas as respostas da mulher foram utilizadas para fins da pesquisa. De saída, é preciso esclarecer que essa foi a última mãe a ser entrevistada pela pesquisadora. Ademais, foi perceptível a dificuldade da família em acompanhar o atendimento remoto proposto pela instituição.

E2 tinha 27 anos, finalizou o ensino médio e não deu continuidade a seus estudos. Trabalhava como autônoma, enquanto o pai da criança era funcionário de uma indústria da região, com renda média de cerca de 2 salários-mínimos. A respondente informou que morava em casa térrea de dois cômodos, alugada.

De acordo com seu relato, o início da pandemia não promoveu grande mudança na rotina familiar. Ela já morava com o pai da criança, desde o nascimento desta última, e não tinham costume de sair de casa para frequentar outros espaços. O pai permaneceu trabalhando, e a mãe continuou em casa cuidando da filha, às vezes, com alguma ajuda da sogra.

A participante disse que, quando decidiram matricular a criança na creche,

tinham a intenção de que a mãe começasse a trabalhar, mas ela continuou com serviço autônomo. Da instituição, esperavam o que perceberam quando a menina iniciou o atendimento presencial: o auxílio à sua socialização.

A entrevistada pouco acompanhou atendimento remoto proposto pela unidade, sendo a principal dificuldade o fato de haver apenas um aparelho celular, que permanecia em posse do pai, e ele trabalhava o dia todo: *“eu conseguia só ver, ele [pai] tinha o celular e eu estava sem, então eu só conseguia assistir, mas não conseguia gravar para mandar porque coisas que eram para assistir gravando”* (Participante_E2).

E2 também sinalizou que não via muito sentido em algumas propostas encaminhadas, pois não ocorriam explicações sobre suas intenções. Em suas palavras, *“não foi muito fácil não, vou te falar, para ensinar ela [...] Tinham coisas que não estavam ao meu alcance para fazer, tipo eles queriam que fizéssemos uns bonequinhos do folclore, e aí foi mais complicado para conseguir fazer”* (Participante_E2).

As propostas da instituição consistiam em chamadas de vídeo com as crianças, que exigiam acompanhamento da família, bem como brincadeiras e/ou produção de materiais com os quais as crianças pudessem brincar. Do mesmo modo, a instituição solicitava que as famílias retornassem com registros visuais, como vídeos e fotos, para “comprovar” a participação da criança durante as propostas.

A entrevistada relatou que, quando o marido estava em casa — e a rotina de E2 coincidia com esse momento —, eles conseguiam realizar algumas propostas. Entretanto, foram poucas às vezes que isso ocorreu e, mesmo assim, não foi possível registrar; uma vez que as atividades precisavam de acompanhamento no celular, não havia como registrar a filha realizando-as.

Apesar da dificuldade de acompanhar o atendimento remoto, a participante o considerava importante para a manutenção do contato com a unidade escolar. Além do mais, ele os auxiliou no recebimento dos *kits* de alimento, consumidos em sua totalidade pela família.

A partir da apresentação dos dados das entrevistas, aliada à discussão empreendida, elaboraram-se dois quadros-síntese da atuação das famílias no período da pandemia, a fim de atender às orientações promovidas pelas creches municipais de Santo André:

Quadro 2: Famílias em situação de menor vulnerabilidade socioeconômica

	FAMÍLIAS ENTREVISTADAS			
	A1	A2	B1	B2
Estiveram trabalhando em tempo de isolamento?	Pai e mãe	Apenas o pai	Apenas o pai	Apenas o pai
Responsável pelo cuidado com a organização e higienização da casa.	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe
Presença de irmãos ou outros membros familiares que necessitassem de cuidados	Não	Não	Não	Sim
Responsável pelos cuidados essenciais da criança (alimentação, higienização, descanso)	Mãe	Mãe	Pai e mãe	Mãe
Responsável pelo contato com a instituição durante o atendimento remoto	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe
Realizou as atividades propostas pela instituição	Sim	Sim	Sim	Sim
Responsável pelo acompanhamento da criança durante as propostas encaminhadas pela instituição	Pai e mãe	Mãe	Mãe	Mãe
Espaços onde as propostas poderiam ser realizadas	Casa própria (quantidade de cômodos não informado)	Casa própria (quantidade de cômodos não informado) e casa da avó	Apartamento (5 cômodos) próprio e casa dos avós	Casa alugada (4 cômodos)
Realizou registros para encaminhar às instituições como solicitado por estas	Sim	Sim	Sim	Sim
Tinha materiais solicitados pela Instituição para realizar as propostas	Sim	Sim	Sim	Sim

A família tinha celular, <i>tablet</i> ou outro aparelho digital para acompanhar as propostas das instituições	Sim	Sim	Sim	Sim
Indica compreensão quanto à necessidade destas propostas para o desenvolvimento da criança	Sim	Sim	Sim	Não
Necessitou do <i>kit</i> de alimento disponibilizado pela instituição	Em partes	Não	Sim	Em partes

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3: Famílias em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica

	FAMÍLIAS ENTREVISTADAS			
	D1	D2	E1	E2
Estiveram trabalhando e/ou estudando em tempo de Isolamento?	Mãe	Mãe	Mãe e pai	Apenas o pai
Responsável pelo cuidado com a organização e higienização da casa.	Mãe e avó	Mãe	Mãe	Mãe
Presença de irmãos ou outros membros familiares que necessitassem de cuidados	Sim	Não	Sim	Não
Responsável pelos cuidados essenciais da criança (alimentação, higienização, descanso)	Mãe e avó	Mãe	Mãe	Mãe
Responsável pelo contato com a instituição durante o atendimento remoto	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe
Realizou as atividades propostas pela instituição	Pouco	Pouco	Pouco	Não

Responsável pelo acompanhamento da criança durante as propostas encaminhadas pela instituição	Avó	Cuidadora	Mãe	x
Espaços onde as propostas poderiam ser realizadas	Casa dos avós (4 cômodos)	Casa térrea alugada (1 cômodo), casa da cuidadora.	Sobrado alugado (4 cômodos)	Casa alugada (4 cômodos)
Realizou registros para encaminhar às instituições como solicitado por estas	Pouco	Não	Pouco	Não
Tinha materiais solicitados pela instituição para realizar as propostas	Sim	Poucos	Poucos	Poucos
A família tinha celular, <i>tablet</i> ou outro aparelho digital para acompanhar as propostas das instituições	Sim	Não	Sim	Não
Indica compreensão quanto à necessidade destas propostas para o desenvolvimento da criança	Não	Não	Sim	Não
Necessitou do <i>kit</i> de alimento disponibilizado pela instituição	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaboração própria.

Diante do exposto, é possível identificar diferenças quanto à organização e atuação das famílias de diferentes níveis de vulnerabilidade socioeconômica. Tais diferenças evidenciam as dificuldades de famílias em condição de maior vulnerabilidade, em ambas as instituições, para acompanhar aquilo que foi proposto pelas creches.

Merece especial destaque a diferença entre as estruturas e organizações familiares, assim como o acesso a espaços e materiais importantes para o acompanhamento das orientações das creches, haja vista a falta de equipamentos essenciais para o acesso às informações e propostas das unidades escolares. Ademais, é importante salientar a necessidade das famílias e o uso do *kit* de alimentos recebido ao longo do atendimento remoto, a fim de garantir a segurança alimentar das

peessoas em situação de maior vulnerabilidade.

5.4 As relações entre creches e famílias em tempos de pandemia

Nesta parte do trabalho, apresenta-se uma síntese dos resultados. Com isso, tenciona-se compreender, mais amiúde, os detalhes da atuação das famílias nos tempos de pandemia, em relação às orientações das escolas.

5.4.1 Famílias em situação de menor vulnerabilidade

Para a participante A1, o início da pandemia apresentou a necessidade de nova organização na rotina familiar. A princípio, por ainda não trabalhar, iniciou o acompanhamento das orientações da creche com maior atenção e disponibilidade de tempo, porém, ao se recolocar no mercado, a rotina necessitou ser reprogramada. A partir daí, consistiu em deixar que a criança fosse acompanhada por um dos responsáveis legais — a avó materna, no caso —, nos períodos da manhã e da tarde. O revezamento entre a mãe e o pai acontecia conforme a jornada de trabalho de cada um.

Entretanto, no período da noite, tanto o pai quanto a mãe permaneciam acompanhando a criança nos cuidados essenciais — alimentação, higiene, descanso etc. — e no atendimento às orientações da creche. Ora este último cabia ao pai, ora à mãe, mas, quando possível, ambos realizavam, juntos, as ações com a criança. Esses momentos foram descritos como prazerosos pela respondente.

As atividades enviadas pela escola eram realizadas em casa, nos tempos de atenção e interesse da criança, e conforme a disponibilidade dos responsáveis. Para realizar as propostas, a família nem sempre conseguiu os materiais necessários. Do mesmo modo, os registros solicitados nem sempre ocorreram. Todavia, os familiares conseguiram acompanhar grande parte das tarefas indicadas.

No período de atendimento remoto, houve boa interação com a creche para acompanhar do desenvolvimento da criança, o que ocorreu semanalmente via WhatsApp. Porém, apesar de acompanhar as orientações, a entrevistada A1 compreende que seu filho teria maior oportunidade de desenvolvimento em atendimento presencial, visto que notou poucos avanços quanto ao desenvolvimento da criança. Por fim, quanto ao *kit* de alimentos disponibilizado pela unidade escolar, a família fez pouco; optou-se por dividi-lo com parentes próximos, com o intuito de

ajudá-los.

Para a respondente A2, o atendimento remoto oportunizado pela instituição foi bastante válido, não somente para acompanhar o desenvolvimento de sua filha, mas também para ajudar em suas condições emocionais na época. A seu ver, a organização familiar durante o atendimento remoto resultou, a princípio, na aproximação e no diálogo com outras pessoas que viviam as mesmas condições de isolamento. A criança foi acompanhada especificamente pela mãe, que realizava as atividades em sua própria casa e, às vezes, na de parentes próximos.

A interação com a escola aconteceu via WhatsApp com grande frequência, seja para orientações de propostas, seja para diálogo contínuo com equipes de professores. No grupo de WhatsApp, a participação de outras famílias e da equipe gestora foi importante para o apoio emocional.

A mãe foi a principal responsável pela execução das tarefas com a filha, necessitando de ajuda familiar para realizar os registros a serem encaminhados à creche. Os familiares não apresentaram dificuldades quanto ao acesso aos materiais para executar as atividades e/ou organizar o tempo para executá-las. Sobre este último, ele ocorreu conforme o interesse da filha pela proposta. Por fim, quando a escola reabriu, a participante não sentiu a necessidade de enviar a criança, pois sua organização familiar favorecia a permanência da filha em casa, acompanhada pela mãe.

Para a participante B1, uma das maiores dificuldades foi ter sofrido grande impacto econômico, logo no início da pandemia. Porém, após os primeiros meses, ele foi amenizado com a nova rotina e organização familiar.

O atendimento às orientações da instituição acontecia em ambientes diferentes: no local de trabalho da mãe, em seu próprio apartamento ou na casa dos avós maternos — quando se necessitava de mais espaço ou de alguns materiais específicos dos quais a família não dispunha. A interação com a escola acontecia de forma periódica, com maior frequência no início do atendimento e menor após o primeiro mês. O contato ocorria via WhatsApp, Facebook e por chamadas de vídeo, utilizando o Google Meet.

A entrevistada precisou reorganizar seu horário de trabalho para atender às demandas da instituição escolar. Permaneceu trabalhando no período da manhã e realizou as propostas no período da tarde, respeitando o tempo e o interesse de seu filho para a execução das atividades. Conseguiu registrar e encaminhar à creche os

materiais audiovisuais produzidos com o filho para acompanhamento de seu desenvolvimento. Ela foi, de fato, a principal responsável pela interação com a escola e pela execução das orientações dela advindas.

Embora houvesse dificuldades quanto ao acompanhamento e a realização das propostas, a mãe contou com o apoio familiar durante todo o período de atendimento, seja no auxílio do marido na rotina de alimentação do filho, seja na compreensão de seus alunos quanto às interrupções da aula e mudanças de horário para atendimento às necessidades da criança.

Para a participante B2, o início da pandemia resultou em sua saída do mercado de trabalho, devido à necessidade de acompanhar a rotina de suas filhas. O fato de elas estarem em casa contribuiu para que a mãe fosse dispensada do trabalho, e a responsabilidade financeira ficou a cargo do pai.

A entrevistada organizou a rotina familiar de acordo aos horários de atendimento direcionado pelas orientações das instituições em que suas filhas estavam matriculadas. O fato de ter duas filhas em escolas diferentes a fez optar pelo acompanhamento revezado das propostas pedagógicas. Em sua opinião, algumas atividades orientadas pela C1 não faziam muito sentido; por isso, optava pela realização das propostas da outra escola. Apesar de não compreender algumas atividades, acompanhava com frequência as orientações, mas nem sempre as executava.

O relato dessa mãe revelou que os materiais indicados para a realização das propostas eram de fácil acesso e, de forma geral, ela os tinha em casa. Além disso, a respondente sinalizou que a interação com a unidade escolar aconteceu em especial por WhatsApp, Facebook e reuniões via Google Meet. Estas últimas ocorriam principalmente no período da tarde e realizadas em sua própria casa. B2 foi a principal responsável pela execução das atividades com filha e interação com a creche, assim como pelo cuidado com a organização e higienização da casa e os cuidados essenciais das filhas, como alimentação, higiene e descanso.

5.4.2 Famílias em situação de maior vulnerabilidade

A respondente D1 revelou dificuldades para acompanhar o atendimento remoto ofertado pela instituição C1, sobretudo por também estar estudando no período. Sendo a mais nova das entrevistadas, cursava o ensino médio e, por essa razão, participava de atendimento remoto em outra instituição. Suas aulas aconteciam no

período noturno, porém, de manhã e de tarde, as tarefas compreendiam o auxílio na execução de tarefas domésticas, os cuidados essenciais de sua filha, o estudo e execução de tarefas de suas aulas.

Para a entrevistada, a principal responsável por tentar executar as tarefas orientadas pela instituição foi sua mãe, pois, além da rotina de afazeres, D1 confessou não ter paciência para acompanhar algumas atividades da filha. Quando realizadas, as tarefas aconteciam em casa, que a respondente dividia com seus pais e irmãos.

Apesar de não acompanhar e/ou realizar a maior parte das atividades sugeridas, a participante considerou que os materiais necessários eram de fácil acesso, assim como a interação com a instituição, que acontecia via WhatsApp, por meio do qual era possível acompanhar as orientações e os avisos escolares.

D2 afirmou ter grande dificuldade quanto à organização familiar durante o tempo em que a instituição permaneceu fechada. Ela era a única responsável pelos cuidados da criança e permaneceu trabalhando durante todo o tempo de oferta de atendimento remoto.

A necessidade de permanecer trabalhando resultou na busca de cuidadora para permanecer com a criança em seu período de trabalho. Tal situação significou pouco ou nenhum acesso às orientações da creche em relação a atividades que pudessem favorecer ao desenvolvimento de sua filha. Vale ressaltar que essa mãe trabalhava em período integral (manhã e tarde) durante toda a semana, e tinha o período noturno e os fins de semana para acompanhar a criança e ministrá-lhe os cuidados essenciais. Além disso, precisava dar conta das atividades domésticas.

Embora a filha permanecesse com uma cuidadora durante o tempo de trabalho de D2, nem sempre era a mesma pessoa quem a acompanhava. A mudança acontecia de acordo a disponibilidade da profissional contratada. Mesmo trabalhando, a respondente tentou acompanhar as orientações da instituição, porém, por não dispor de tempo, frequentemente deixava de realizar as atividades com a filha. Algumas das propostas foram realizadas pela cuidadora, que também auxiliava a participante a registrá-las e encaminhá-las à unidade escolar.

A interação com a creche ocorreu via grupos de WhatsApp com a equipe responsável. No entanto, para D2, essa interação pouco ocorreu, tal como a realização dos registros, que nem sempre era possível, uma vez que a cuidadora não tinha celular para tal. A entrevistada confessou pouco ter acompanhado o desenvolvimento de sua filha ao longo do atendimento remoto, pois as informações

quanto à rotina de sua filha dependiam da cuidadora, o que nem sempre ocorria.

Por fim, ela indicou que, quando podia, executava as propostas em um único cômodo, onde residia. Quanto aos materiais usados, não os considerava de difícil acesso, uma vez que se tratava de caixas, utensílios domésticos, entre outros. Contudo, a maior dificuldade para realizar as atividades foi especificamente o tempo e espaço disponível.

Para a respondente E1, o atendimento remoto ofertado pela creche foi pouco acessível, seja pela dificuldade de a criança prestar atenção às *lives* realizadas, seja pela falta de materiais necessários à execução das tarefas, seja pela falta de tempo disponível para realizar as propostas. A participante permaneceu trabalhando durante período em questão, o que significou organizar a rotina familiar de acompanhamento dos três filhos em atendimento remoto, bem como os horários de trabalho – o seu e o do pai das crianças.

Acerca das necessidades essenciais dos filhos, elas foram supridas em revezamento com o marido. Porém, as principais tarefas domésticas e o acompanhamento da vida escolar das crianças foram de sua responsabilidade. As tarefas escolares do filho menor, matriculado na C2, eram realizadas no período da tarde, conforme o interesse da criança e a disponibilidade de material e tempo.

Sobre os materiais, como papéis coloridos e tintas, eles não eram comuns em seu ambiente familiar e não era possível acessá-los. Por conseguinte, deixou de realizar algumas atividades com o filho. A interação com a instituição ocorreu via grupo de Facebook e WhatsApp. A creche também disponibilizava momentos síncronos de encontros com as equipes de profissionais via Google Meet, dos quais E1 não conseguia participar, pois ocorriam somente no período da manhã, quando estava trabalhando.

Por fim, essa mãe indicou que, quando conseguia realizar as tarefas com o filho, elas ocorriam em sua própria casa, sem auxílio de outra pessoa, mesmo para realizar os registros. Ela também sinalizou que nem sempre seu filho aceitava a filmagem das tarefas e, por isso, nem sempre conseguia encaminhar materiais para que a escola pudesse acompanhar seu desenvolvimento.

Para a participante E2, a pandemia não alterou significativamente a rotina familiar. Enquanto seu marido, pai da criança, trabalhava, ela permanecia cuidando das tarefas domésticas, bem como de sua filha. A respondente não pôde acompanhar o atendimento remoto proposto pela instituição, principalmente por não dispor de

recursos tecnológicos como celular, seja para interagir com a creche, seja para realizar os registros solicitados.

A entrevistada ainda mencionou que, quando era possível acompanhar as orientações pelo celular do marido, não via muito sentido em muitas das propostas e, por esse motivo, não tinha interesse em realizá-las. Outro dificultador era a disponibilidade de materiais, pois, apesar de alguns estarem disponíveis em sua casa, a outros não tinha acesso. Em suma, no caso dessa família, apenas o atendimento presencial auxiliaria quanto ao desenvolvimento de sua filha. Por isso, optou-se por levar a criança ao espaço da instituição assim que liberado pelos órgãos responsáveis.

6 PRODUTO

Com base nos dados desta pesquisa, cujo objetivo foi analisar a atuação das famílias de diferentes classes sociais diante das propostas indicadas pelas creches do município de Santo André, apresenta-se o produto dela advindo, a saber: um *e-book*. A opção por tal produto deve-se à necessidade de se elaborar registros que possam mostrar às instituições a importância desse momento também para a vida escolar de bebês e crianças pequenas, considerando o modo como seus direitos puderam ser garantidos diante sua condição socioeconômica e o quanto essa garantia pode ou não influenciar seu desenvolvimento e sucesso escolar.

Espera-se, ainda, que esses registros possam ser utilizados como meio para reflexão quanto à função e organização das creches, com ênfase nas possibilidades de transformação social ou na qualidade de mantenedora de condições desiguais de oportunidades, desde as mais tenras infâncias. Com base em tais afirmações, pretende-se organizar um livro eletrônico, de fácil acesso aos interessados no tema, a fim de dar continuidade a estudos e pesquisas que favoreçam o desenvolvimento de políticas públicas com o fito de viabilizar os direitos de todos os bebês e crianças pequenas.

A elaboração desse livro, ainda em fase de discussão, terá cinco fases de desenvolvimento:

1. Transformações dos elementos da dissertação para o modelo de livro, em março de 2023;
2. Revisão dos elementos que compõem o conteúdo do livro, em março de 2023;
3. Busca de editora especializada em educação para publicação do livro, em abril de 2023;
4. Editoração do Material, em abril de 2023;
5. Lançamento do livro, em maio de 2023.

Com isso, pretende-se contribuir para as pesquisas futuras, bem como para debates e diálogos acerca das possibilidades da educação infantil, compreendendo o quanto as condições socioeconômicas podem influenciar no processo desenvolvimento das infâncias, no sucesso escolar e na transformação social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo trouxe algumas evidências empíricas sobre a atuação das famílias de diferentes classes sociais com as crianças, para atender às indicações pedagógicas elaboradas pelas creches municipais de Santo André.

Inicialmente, destaca-se que a compreensão dos documentos — os PPP e as fichas de caracterização — trouxe elementos relevantes e incontornáveis para o entendimento da atuação das famílias com as crianças no período pandêmico. No caso dos PPP, constatou-se a organização da escola para o atendimento durante a pandemia. Todavia, salienta-se que essa foi uma análise documental e, muito provavelmente, outras atividades devem ter ocorrido sem estarem registradas.

No ano de 2020, observou-se uma maior articulação, mobilização e organização das instituições, em relação a estudo e planejamentos quanto às possibilidades de oferta de formação remota às crianças. Na região de maior e menor vulnerabilidade, os documentos mostraram que as equipes realizaram reflexões sobre as formas de realizar um trabalho com bebês e crianças bem pequenas de maneira remota. Tais momentos ocorreram em reuniões entre as equipes gestoras, professores e profissionais auxiliares.

Ainda em 2020, o planejamento considerou o uso de diversas redes sociais como ferramenta de acesso às famílias, como WhatsApp e o Facebook. Na região de maior vulnerabilidade, ambos foram utilizados, sobretudo o WhatsApp. Já na outra região, essas mesmas ferramentas foram utilizadas, porém o Facebook se tornou o serviço principal usado em 2020, e o WhatsApp, em 2021.

Em ambas as unidades, solicitava-se que as famílias realizassem registros audiovisuais, fotos, vídeos e/ou áudios quando as propostas fossem executadas, com o fito de acompanhar as crianças. A escola esperava que famílias realizassem as propostas com as crianças, registrassem os momentos e encaminhassem os registros para os grupos referências seja por WhatsApp ou Facebook, promovendo uma interação com a unidade escolar. Porém, os registros não eram obrigatórios.

Em 2021, as creches reforçaram a importância dessa interação para construir vínculos entre as equipes, as professoras e as famílias, considerando as possibilidades de um retorno ao atendimento presencial.

A instituição C1, tendo em mente a possível dificuldade de acesso às famílias, disponibilizou um “caderno remoto”, material impresso com orientações para

a realização das atividades com as crianças. Ele foi organizado pela equipe de Secretaria de Educação, e não especificamente pela unidade escolar.

Em relação às propostas encaminhadas pelas creches, os PPP mostraram que elas visavam, na maioria das vezes, a orientar as famílias. Elas se constituíam em brincadeiras, além de momentos de leitura e de música. Estes últimos eram produzidos em formato de vídeo, a fim de que as crianças pudessem assistir e interagir com a gravação.

Entre as propostas encaminhadas, como se pôde apreciar nos documentos, destacam-se também algumas que envolviam a movimentação das crianças e das famílias. Eram exercícios físicos, brincadeiras de correr, entre outros, considerados importantes para o desenvolvimento de habilidades motoras, necessárias a essa faixa etária.

Os PPP indicavam que os materiais utilizados deveriam ser, em geral, de uso doméstico — como potes, caixas, garrafas etc. —, que as famílias poderiam ter em casa. Em contrapartida, algumas propostas exigiam materiais mais comuns às instituições de ensino, como massa de modelar, tintas, lápis de cor, sulfite, entre outros.

Os documentos também indicaram que, além de propostas encaminhadas para que as famílias realizassem, quando ou se houvesse disponibilidade, ocorreriam encontros síncronos via Google Meet em ambas as Instituições. Na escola C2, eles aconteceriam de forma periódica, semanalmente no início do atendimento e com intervalos maiores, como a cada quinze dias, no decorrer dos meses seguintes. Na C1, não havia periodicidade estabelecida. Dos PPP ainda constava que os encontros síncronos deveriam ocorrer com a participação das crianças, em especial para a orientação das famílias acerca do trabalho a ser desenvolvido com os pequenos.

Em 2021, além de algumas mudanças quanto à organização do atendimento, a fim de qualificar a interação com as famílias, as instituições se preocuparam com a organização de protocolos sanitários, considerando a possibilidade do retorno ao atendimento presencial às crianças. Embora, no 2º semestre, esse retorno tenha ocorrido, ele não foi obrigatório. Dessa forma, as famílias puderam escolher entre retornar para o atendimento presencial nos espaços das unidades ou permanecer no atendimento remoto.

As instituições precisaram, então, manter as duas formas de atendimento, porém o remoto precisou ser reorganizado com acompanhamento por parte dos

profissionais em horários específicos e com menor periodicidade de encontros e encaminhamentos de propostas.

No caso das fichas de caracterização, observou-se pouca compreensão das instituições acerca da importância de reconhecer os contextos familiares como fator relevante para o desenvolvimento das crianças matriculadas. Salienta-se que algumas dessas fichas estavam incompletas, e outras traziam informações fragmentadas, revelando certo “descaso” com este material. Cabe ressaltar que reconhecer os contextos familiares vivenciados pelas crianças é importante para conhecê-las e promover o planejamento para atender às suas necessidades, que, via de regra, são impactadas por suas condições sociais.

As fichas revelaram também o público que busca os espaços das creches para atendimento e acolhimento de suas crianças. Em geral, são mães que precisam se inserir no mercado de trabalho a fim de garantir a renda familiar, necessária para cuidados básicos, como moradia e alimentação, e que buscam atenção especializada para o desenvolvimento de seus filhos.

Apresentados os dados ora transcritos, que serviram para conhecer e selecionar os familiares para participar deste estudo, trouxemos elementos concretos sobre a atuação das famílias.

Inicialmente, vale destacar que, em relação a esse aspecto, todas consideraram que o fechamento das escolas impactou sobretudo a socialização das crianças. Logo, as mães consideravam a importância desse espaço para os cuidados essenciais e para estimular o desenvolvimento dos filhos. Tal situação indica a necessidade de construção, manutenção e qualificação das creches para o desenvolvimento saudável da primeira infância.

As análises das famílias de ambas as unidades escolares apresentaram semelhanças e diferenças, no tocante à sua atuação para atender às orientações. Muito provavelmente, isso se deve às peculiaridades de cada lar e de cada grupo, com seus conhecimentos e intenções, suas crenças, visões de mundo, possibilidades socioeconômicas, entre outras.

Todas as mães eram as principais responsáveis pelo acompanhamento dos cuidados essenciais das crianças e da casa, assim como dos afazeres domésticos, em geral. Elas também foram as responsáveis por organizar a participação no atendimento remoto.

As genitoras em condições de menor vulnerabilidade, ou seja, as mais ricas,

em ambas as instituições, tiveram suas rotinas alteradas, principalmente devido à atuação no mercado de trabalho. Três das quatro entrevistadas ficaram desempregadas durante o período e tiveram suas rendas afetadas por esse motivo.

Entretanto, apesar desse afastamento do mercado de trabalho e de certo prejuízo financeiro, elas conseguiram receber o apoio financeiro necessário para manter os cuidados básicos com a casa e com as crianças. Esse suporte veio de familiares muito próximos, possibilitando que se dedicassem um período maior aos cuidados com os filhos e atuassem diante das orientações das escolas.

Destaca-se que, no período em questão, apenas duas mães indicaram o efetivo auxílio do marido quanto à organização da casa ou ao cuidado com a criança, o que ressalta a responsabilidade da figura materna na educação das crianças.

Ademais, duas das genitoras indicaram perdas de familiares durante a pandemia, o que possivelmente pode ter afetado suas condições emocionais no período, assim como o acompanhamento de seus filhos. Outras duas manifestaram suas condições emocionais fragilizadas, devido ao medo da doença e à preocupação quanto ao futuro, ou mesmo “de dar conta” de todas as tarefas. Todavia, contaram com apoio, incluindo o atendimento das escolas, que auxiliou no emocional.

Diante disso, duas entrevistadas ressaltaram importância da interação com as instituições, como meios pelos quais puderam receber apoio. A seu ver, o fato de se envolverem nas atividades propostas, ou mesmo nas conversas com o grupo de WhatsApp, ajudou a lidar com a situação emocional que vivenciavam no momento.

Salienta-se, ainda, a acessibilidade dessas famílias a espaços e materiais que favoreceram a atuação diante das propostas de ambas as instituições. Nesse caso, algumas mencionaram residir em locais amplos, com maior variedade e possibilidade de acesso a grande diversidade de materiais. Tal situação favoreceu a realização de propostas visando ao desenvolvimento motor das crianças. Tomem-se como exemplo as atividades de “circuito motor”, na qual se exigia a organização de um espaço com variedade de móveis e utensílios, que figurariam como obstáculos para as crianças andarem, correrem, pularem, rolares, entre outros movimentos.

Além da atuação nas propostas, as creches solicitavam o envio de registros audiovisuais da atuação das crianças. Para as famílias que dispunham das ferramentas eletrônicas — celulares, computadores, entre outros — o registro funcionou não apenas para o encaminhamento para a escola, mas também para o registro de memórias da infância de seus filhos.

Desse grupo de participantes, a maior parte dos familiares permaneceu em casa. Por conseguinte, tiveram menor exposição ao vírus, pois residiam em locais seguros e tinham possibilidades de cuidados e proteção.

Já no caso das mães de maior vulnerabilidade, as mais pobres, em ambas as instituições, de um total de quatro, três precisaram continuar trabalhando e/ou estudando durante a pandemia, pois não contavam com nenhum tipo de apoio financeiro que as possibilitasse ficar próximas de seus filhos.

Nesse sentido, tiveram de lidar com “o que fazer” com suas crianças durante o tempo em que os espaços das creches permaneceram fechados. Salienta-se que tal preocupação não afetou da mesma forma as mães com melhores condições socioeconômicas, visto que estas últimas, como já dito, contaram com apoio financeiro e psicológico de outros membros familiares e das instituições, durante o acesso e as interações em grupos de WhatsApp, por exemplo.

O quadro observado nos contextos das famílias mais pobres se relaciona a uma situação de maior isolamento e afastamento de oportunidades que garantissem os mesmos direitos assegurados às crianças de famílias mais ricas. No caso das de maior vulnerabilidade, para não terem perda na renda salarial, precisaram buscar variadas alternativas para cuidar de seus filhos. Para elas, perder o trabalho impactou diretamente os cuidados básicos da família, pois não podiam contar com assistência no sentido de garantir sua segurança econômica e/ou permanência no mercado de trabalho, caso decidissem apenas cuidar de suas crianças. Neste contexto, a creche é o único meio de oportunizar essa assistência para garantir os direitos das crianças a acompanhamento e desenvolvimento.

Destacamos que, em um dos casos, no qual as mães precisaram continuar trabalhando durante o tempo de maior risco da pandemia, os cuidados de sua filha foram destinados a outras pessoas, de fora de seu convívio familiar. Assim, é possível considerar que essa criança pode ter tido seus direitos de desenvolvimentos negados, ao contrário do que preconizam as leis brasileiras. Contudo, isso não ocorreu com os filhos das mais ricas que participaram desta pesquisa.

Outra questão detectada foi o fato de essas mães, por terem de trabalhar, ficarem mais expostas ao risco da doença. Essa exposição ao contágio trouxe medos e fragilidades emocionais, assim como preocupações com cuidado de outros membros familiares. Ademais, houve preocupação quanto ao aumento da demanda de trabalho doméstico e quanto ao futuro, sobre o que de fato aconteceria com suas

famílias. Essas fragilidades emocionais, que afetaram a atuação sobre as propostas das escolas e conseqüentemente o desenvolvimento das crianças, foram menos intensas sobre as mães mais abastadas.

Atente-se, ainda, para o fato de que o apoio da escola que as mães mais abastadas tiveram, durante a atuação e interação com os grupos de WhatsApp, não chegou como suporte para as mães mais pobres, pois não conseguiam manter o diálogo e interação com as instituições. E aqui se destaca que as quatro famílias de maior vulnerabilidade mencionaram dificuldades de acompanhar as orientações das instituições. Os motivos foram variados: incompatibilidade de horários de trabalho; grande demanda de organização doméstica; tempo de cuidados essenciais com a criança; dificuldades pela rotina de estudo; falta de equipamentos eletrônicos, como o celular e o computador, entre outros. Além do mais, pode-se indicar: a ausência de espaços propícios para o desenvolvimento de algumas propostas, em especial as que exigiam possibilitar às crianças movimentos como correr, pular, rolar, entre outros, haja vista uma das famílias residir em apenas um cômodo; e a falta de materiais domésticos (papéis de texturas diferentes, ou coloridos, ou mesmo tintas). Esses materiais foram considerados um problema para realização das propostas, em virtude da falta de condições financeiras para comprá-los.

O que se depreende desses dados é a quase total ausência de atuação das famílias mais vulneráveis quanto às orientações das instituições de ensino. No período pandêmico, essa situação explicita que as crianças mais pobres não tiveram seus direitos garantidos, diferentemente de suas colegas de origem mais abastada. As diferenças estruturais das famílias mostraram que os atendimentos às infâncias foram diferentes e impactaram diretamente o desenvolvimento das crianças, com possíveis influências futuras, desfavoráveis para elas e para a sociedade.

Por fim, cabe aqui ressaltar que as instituições, ao padronizarem o atendimento, mesmo não intencionalmente, não oportunizaram a efetiva atuação das famílias de maior vulnerabilidade, fato que se revelou contra os direitos das crianças mais pobres e seu desenvolvimento. Essa padronização mostrou como as instituições escolares, ao desconsiderarem as diferenças sociais, transformaram-nas em diferenças escolares.

Dessa forma, observa-se que as famílias mais pobres, cuja maioria não é assistida pelas instituições municipais — a não ser no recebimento do *kit* de alimentos —, não puderam garantir os direitos de suas crianças devido às suas condições

socioeconômicas. Já as crianças mais ricas tiveram esse direito garantido, evidentemente porque suas famílias puderam acompanhar o processo de desenvolvimento de seus filhos e filhas de forma mais próxima, em especial, na realização das orientações de estímulos às crianças, fornecidas pelas instituições.

Considera-se, então, que as crianças mais ricas foram mais bem assistidas por seus familiares, em relação às propostas da escola, do que as mais pobres. Por essa razão, elas podem, em tese, apresentar menor atraso em seu processo de desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e social. De fato, a educação infantil, em toda sua plenitude de relações, socialização, desenvolvimento motor, entre outros, é fundamental para o desenvolvimento das infâncias.

Em síntese, a presente pesquisa revelou que a condição socioeconômica foi um dos fatores relevantes para garantir os cuidados familiares e escolares, de segurança e de estímulos às crianças durante o tempo de atendimento remoto exigido pela condição pandêmica que vivenciava o país. Diante disso, resta, em aberto, a seguinte questão: O que será realizado com essas crianças que não tiveram oportunidades de vivenciar as atividades enviadas pelas Creches e que, possivelmente, tiveram o desenvolvimento cognitivo, motor, entre outros, afetados?

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ; Anette. **Educação Infantil: A luta pela infância**. Campinas: Papirus, 2018
- ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller. **Família: Redes, laços e Políticas Públicas**. 7.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2018
- ALANEN, Leena. Repensando a Infância com Bourdieu. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 6, n. 11, p. 39-52, jul-dez, 2014.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020
- ALVES *et al.* Implicações da pandemia COVID-19 para o financiamento da educação básica. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 979-993, jul- ago. 2020.
- ANACHE, Alexandra Ayach; SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Qualidade e equidade na educação: uma visão desde as políticas e a gestão educacional. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp 2, p. 938-945, set. 2020.
- ANCHETA-ARRABAL, Ana. Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v.17, n 1, p. 47-59, jan/jun. 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n 45, p. 66-71, 1983.
- ARAÚJO, A. G. S.; KREBS, R. J; MEDEIROS, H.J. Avaliação do estado nutricional e desenvolvimento motor em crianças de 03 a 24 meses. **Pediatria Moderna**, v. 47, p. 194 -200, 2011.
- ARENHART, Deise. **Culturas Infantil e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

ARROYO, Miguel González. **Currículo Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo Infância: Exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BARBOSA, Paulo Sérgio Cruz. A origem das desigualdades sociais segundo Jean Jacques Rousseau. **Polymatheia - Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 6, n. 9, 2021.

BORGES, Laura; CIA, Fabiana. Rotina Familiar e Acadêmica de famílias de alunos durante o isolamento social. **Perspectiva em diálogo**, Naviraí, v. 8, n. 16, p. 202-217, jan/abr. 2021.

BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Outline of a Theory of Practice**. Tradução de Nice, R. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **O senso Prático**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Barão. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRAVEMAN, Paula. A. *et al.* Socioeconomic status in health research: one size does not fit all. **Journal of the American Medical Association**, 294,2879-2888, dez.2005.

BUSS-SIMÃO, Márcia; LESSA, Juliana Shumacker. Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de Pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 420-445, dez, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016 [1988].

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Lei 9.384 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília, 1996

BRASIL. **Lei nº 13.979 de 6 de fevereiro de 2020**. Medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 6 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF. 28 de abril de 2020.

BRASIL, **Painel Coronavírus**, 2021. Painel de casos de Coronavírus 2019 (COVID 19) no Brasil pelo ministério da Saúde.

BRASIL. **Portaria nº pr-268 de 26 de agosto de 2021**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 de agosto de 2021. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 de agosto de 2020.

CAFÉ, Laércio de Jesus; SELUCHINESK, Roseane Duarte Rosa. Morivação dos alunos de 3º ano do ensino médio para prosseguirem seus estudos frente as dificuldades da pandemia COVID-19. **Humanidade & Inovação**, [s.l.], v. 7, n. 16, p. 198-212. 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASTRO, Sara Elita de. Perfil nutricional de crianças menores de 5 anos beneficiárias do programa bolsa família antes e durante a pandemia de COVID-19 residentes da região nordeste do Brasil. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 4, n. 4, p. 16058 -16074, jul/aug. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para a análise qualitativa. Tradução: Joice Elias Costa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CICOUREL, Aaron V. As manifestações Institucionais do habitus. Tradução: Sergio Miceli. **Tempo Social**, Revista de sociologia da USP, v.19, n. 1, p. 169-188, jul, 2007.

CORTÊS, Maria do Socorro Mendes; ALBUQUERQUE, Alessandra Rocha de e BUCHER- MALUSCHKE, Julia Sursis Nobre Ferro. Família: história e tendências na contemporaneidade. **Research, Society and Development**, v. 11, n 4, e 56511427842, mar, 2022.

COSTA, Sérgio. Desigualdade, diferença, articulação. **Caderno CRH**, Salvador, v. 32, n. 85, p. 33 – 45, jan/abr. 2019.

COUTINHO, Angela Sacalabrin. As políticas para a educação de crianças de 0 a 3 anos no Brasil: avanços e (possíveis) retrocessos. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol 3, nº 1, p. 19-28, jan/abr, 2017.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa & Projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, Lilian Moreira; MENEZES, Claudia Celeste Lima Costa; COELHO, Livia Andrade. Formação Continuada de professores e professoras da educação infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas. **Revista Práxis Educacional**, [s. l], v.17, n.47, p. 1-22, ago. 2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEFILIPO, Érica Cesário *et al.* Oportunidades do ambiente domiciliar para o desenvolvimento motor. **Revista Saúde Pública**, v. 46, n. 4, p. 633 – 641, mar. 2012.

FARAH, Martha. J. *et al.* Childhood poverty: specific associations with neurocognitive development. **Brain Research**, 1110,166-174, aug. 2006.

FERREIRA, Celia Marcia do Nazareth; LIMA, Rita de Cássia Pereira. A ação da polícia e seus efeitos na construção identitária das crianças pequenas. **Revista Periferia**, [s. l.], v.12, n. 2, p. 256 - 278, maio/ago. 2020.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de Quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1 - 24, 2020. Disponível em: Acesso em: 21 ago. 2021.

FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lucia Gracia; ZEN, Geovana Cristina. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino de língua materna. **Revista letras**, [s.l.], v.12, n.2, p. 283-299, jul-dez. 2020.

FERRONATTO, Eliane Terezinha Tulio; SANTOS, Helen Thais dos. Bem estar e o mal -estar docente: sentimentos e emoções na educação infantil e o ensino fundamental em tempos de pandemia. **Devir Educação**, [s.l.], p. 269 -286. 2021.

FILHO, José Martins. **A criança terceirizada**: os descaminhos das relações familiares no mundo contemporâneo. 6.ed. São Paulo: Papirus, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 44. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

FRASER, Nancy e HONNETH, Axel. **Redistribution or recognition**: a political-philosophical Exchange. London: Verso, 2003.

GAIDARGI, Alessandra Maria Martins. Ferramentas de Ead na Educação Infantil: revisitando a relação da escola para crianças com a tecnologia. **Ead em foco**, [s.l.], v. 10, n.3, p. 01-13, dez. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Atlas, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo:

Atlas, 2021.

GÓMEZ, Óscar Yecid Aparicio. Diagnóstico sobre la familia. **Gestión & Sociedad**. p. 61-76, nov, 2009.

GOODMAN, Elizabeth *et al.* Adolescents' perceptions of social status: development and evaluation of a new indicator. **Pediatrics**, 108, p. 31-38, ago. 2001

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e pré-escola. **Revista Linhas**, v. 18, n. 38, p. 81-142, set/dez. 2017. Acesso em 15 de outubro de 2022.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2020. Rio de Janeiro, 2020.

IBGE. **Cidades e Estados**. Informações do município de Santo André.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire**: um menino de 100 anos. 2021. E- book.

KOSLINSKI, Mariane Campelo *et al.* Ambiente de Aprendizagem em casa e o desenvolvimento cognitivo na educação infantil. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 3, e 249592, p. 1 – 24, 2022.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015

LAHIRE, Bernard. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. Tradução: Pascoal Carvalho. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 2, p. 13 – 22. 2001.

LAHIRE, Bernard. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. Trad: Pascoal Carvalho. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**. V. XXI, p. 13-22, 2011.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos Críticos. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do

improvável. Tradução: Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LEMOS, Ana Heloísa da Costa; BARBOSA, Alane Oliveira; MONZATO, Priscila Pinheiro. Mulheres em Home Office durante a pandemia da COVID-19 e as configurações do conflito trabalho-família. **Revista Administração de Empresas**, São Paulo, v.60, n. 6, p. 388-399, nov-dez. 2020.

MEDEIROS, Angelica Yolanda Bueno Bejarano Vale de; PEREIRA, Eliane Ramos; SILVA, Rose Mary Costa Rosa Andrade. Desafios das famílias na Adaptação da Educação Infantil a distância durante a pandemia de Covid-19: Relato de Experiência. **Ead em Foco**, v. 10, n. 3, p. 01 -13, out. 2020.

MENEZES, Joyceane Bezerra de. A família na constituição Federal de 1988 – uma Instituição Plural e atenta aos direitos de personalidade. **NEJ**, v 13, n 1, p. 119-130, jul, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 21ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MORIN, Edgar. **Para onde vai o mundo?** Tradução Francisco Morás. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, Valdriano Ferreira do; FARIA, Isabel Maria de Sabino; RAMOS, Evódio Maurício Oliveira. Análise de Prosa Enredada na pesquisa com os cotidianos: um jeito de ver o currículo e dizer. **Revista Teias**. v. 20, n. 59, out/dez. 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu & Educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

PARO. Vitor Henrique. **Qualidade do Ensino**: A contribuição dos Pais. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2018.

POMBO, Mariana Ferreira. Família, filiação, parentalidade: novos arranjos, novas

questões. **Psicologia USP**. V 30, p1-10, 2019.

PRAZERES, Michelle; GIL, Carolina; LUZ-CARVALHO, Tatiana. Do presencial ao remoto emergencial: trânsitos da educação infantil na pandemia. **Linhas Críticas**, [s.l.], v. 36, p. e36262, jan-dez. 2021.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das Crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

RAMOS, Danielle Marques dos e NASCIMENTO, Virgílio Gomes dos. A família como Instituição Moderna. Fractal: **Revista de Psicologia**, v.20 -n 2, p.461 -472, jul/dez, 2008.

RIBEIRO, Pollyana Rosa. Crianças e distanciamento social: breve análise de uma proposta pública para a Educação Infantil. **Sociedad e Infancias**, [s.l.], v.4, p. 239 - 241. 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RIZZINI, Irene (org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011

ROUSSEAU. Jean-Jacques. **A origem da desigualdade social**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2017.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Petrópolis: Vozes de Bolso, 2021

ROUSSEAU. Jean-Jacques. **Do contrato social**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

ROUSSEAU. Jean- Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes – Selo Martins Fontes, 2014

ROSA, Sanny Silva da; MARTINS, Angela Maria. Ensino Remoto em Sistemas Municipais de Educação do Brasil: percepção dos gestores escolares. **Revista Ibero Americana de Educación/Educação**, v 86. n 2, p. 77-93.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processo de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 7 – 40, jul. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº51, p. 73-79, nov. 1984.

SALATA, André Ricardo; RIBEIRO, Marcelo Gomes. **Boletim Desigualdades nas Metrôpoles**: 4º trimestre 2020. Porto Alegre. n 03, 2021.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche**: realidade e ambiguidade. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

SANTO ANDRÉ. **Decreto nº 17.317 de 16 de março de 2020**. Medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional, decorrente do Coronavírus, no Município de Santo André. Santo André, 16 de março de 2020.

SANTO ANDRÉ, **Lei Orgânica de 02 de abril de 1990**. A qual institui a lei orgânica que regulamenta o município de Santo André. 2021

SANTO ANDRÉ. **Resolução 02/2020 SE**. Estabelece disposições complementares sobre o calendário escolar, em virtude das medidas preventivas e emergenciais recomendadas pelo Ministério da Saúde, Governo do Estado de São Paulo e Prefeitura de Santo André para contenção da disseminação do COVID-19. Santo André, 30 de fevereiro de de 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, Jean Carlo Silva dos; ANTUNES, Elaine Di Diego. Relações de gêneros e lideranças nas organizações: rumo a um estilo andrógino de gestão. **Gestão Contemporânea**, Porto Alegre, a. 10, n. 14, p. 35-60, jul-dez. 2013.

SANTOS, Marcia Pires. Os desafios da educação infantil no contexto da pandemia COVID-19. **Anais do IntegraEad**, [s.l], v. 2, n. 1, p. 1 -16, out. 2020.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE 177/2020**. Fixa normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo, 18 de março de 2020

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.862 de 13 de março de 2020**. Adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual. *Diário Oficial*. 14 de março de 2020.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. 7ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

SARTI, Cynthia Andersen. Famílias Enredadas. *In*: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller. **Família**: Redes, laços e Políticas Públicas. 7ed. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

SAWAIA, Bader B. Família e afetividade: a configuração de uma práxis ético-política, perigos e oportunidades. *In*: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller. **Família**: Redes, laços e Políticas Públicas. 7ed. São Paulo: Editora Cortez, 2018

SCALCON, Suze. Desigualdades Sociais e a Educação Escolar. **Revista Pedagógica – Unochapecó**, Santa Catarina, v. 14, n. 29, p. 197- 226, jul/dez. 2012.

SEID, Gonzalo. La familia como ficción realizada, cuerpo integrado y campo de lucha em Pierre Bourdieu. **Unidad Sociológica**, n. 5, a. 2, p.75-82, out, 2015 -jan, 2016. Acesso em 15 de outubro de 2022.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, mai – ago, 2002. Acesso em 15 de outubro de 2022.

STEWART, Frances. **Crisis prevention**: Tackling horizontal inequalities. QEH Working Paper Series, p. 1-22, fev/2000. Acesso em 05 de janeiro de 2023.

TILLY, Chrales. **Durable inequality**. Los Angeles: University of California Press, 1998.

VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 29.ed. Campinas: Papyrus, 2013.

VITALLE, Maria Amalia Faller. Avós: velhas e novas figuras da família contemporânea. *In*: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller. **Família**: Redes, laços e Políticas Públicas. 7.ed. São Paulo: Editora Cortez, 20118.

WINNICOT. Donald W. **Tudo começa em casa**. Trad.: Paulo Cesar Slander. São Paulo: Ubu editora, 2021.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS
Perfil: idade, gênero, estado civil, grau de escolaridade, profissão, atuação profissional, tempo que frequenta a Creche, quantidade de filhos (as), idade de criança que estava matriculada no tempo de Pandemia, grau de parentesco com a criança matriculada na Creche.
Como a família se organizou durante o tempo de Pandemia?
Como foi a relação com a escola durante este tempo? Como era o contato e interação entre famílias, crianças e escola?
Quem atuava com a criança? Em que horário?
Quanto tempo era dedicado ao processo escolar?
Como era interpretado o que vinha da escola?
Onde acontecia as atividades com as crianças?
Em casa você dispunha de materiais para auxiliar a criança?
Como considera sua participação na vida escolar da criança?
O que compreende por Educação Infantil e o papel da Creche?
O que aprendeu sobre a Creche no tempo de Pandemia?
Como percebe o desenvolvimento da criança durante o tempo que esta permaneceu em casa?
Há alguma coisa que hoje, durante a entrevista, tenha considerado que não considerou antes?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012- CNS/CONEP)

Convidamos V.Sa. a participar da pesquisa sobre a “PANDEMIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: EM TELA A ATUAÇÃO DE FAMÍLIAS PARA O ATENDIMENTO DAS ORIENTAÇÕES DAS CRECHES”, sob responsabilidade da pesquisadora Veronica Luzia da Silva e orientada pelo Professor Dr. Paulo Sergio Garcia, tendo por objetivo analisar a atuação de famílias em tempos de pandemia.

Para realização deste trabalho usaremos o(s) seguinte(s) método(s): pesquisa aplicada, com caráter exploratório, a ser desenvolvida em 2 fases, quais sejam, análise documental dos documentos municipais de educação e entrevistas.

Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo.

A presente pesquisa não apresenta riscos. Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa será a produção de um curso de extensão sobre conceitos e dimensões do clima escolar.

O (a) senhor (a) terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável, inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pela pesquisadora.

Nos casos de dúvidas e esclarecimentos o (a) senhor (a) deve procurar a pesquisadora **Veronica Luzia da Silva** – tel. (11) 942018664

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da

Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), localizado na R. Santo Antônio, 50 – Centro, Campus Centro da USCS, São Caetano do Sul. Fone (11) 4239.3217 ou ainda através do e-mail: cep.uscs@uscs.edu.br

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador(es).

Local:

Data: __/__/__

Assinatura do Sujeito (ou responsável)

Assinatura da pesquisadora

Para menores de 18 anos a autorização é assinada pelo Pai ou responsável

ATENÇÃO:

1º Em casos de pesquisa com menores ou população vulnerável, usar o texto abaixo:

Eu (nome completo do responsável), responsável pelo(a) menor (nome completo do menor),

2º Em casos de pesquisa com menores, além do TCLE, deve se feito um Termo de Assentimento.