



DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2024v26id5281>

A relação entre pré-escola e família em tempos de pandemia

The relationship between preschool and family in times of pandemic

La relación entre preescolar y familia en tiempos de pandemia

Joyce Lima Brandão - Prefeitura Municipal de Santo André | Santo André | SP | Brasil. E-mail: joyce.brandao@uscsonline.com.br | Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-7176-0338>

Marta Regina Paulo da Silva - Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS | São Caetano do Sul | SP | Brasil. E-mail: marta.silva@online.uscs.edu.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8574-760X>

Resumo: A construção e manutenção dos vínculos entre famílias e instituições educacionais representaram um desafio significativo durante o período pandêmico. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que investigou a influência desse momento histórico na Educação Infantil. O objetivo foi o de compreender a relação entre família e pré-escola durante a pandemia. A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, utilizou entrevistas semiestruturadas com professoras e responsáveis pelas crianças como principal procedimento metodológico. Os resultados indicaram que tanto os familiares quanto as docentes precisaram se adaptar ao ensino remoto, (re)formulando estratégias de interação mediadas por tecnologias digitais para preservar os vínculos e implementar propostas pedagógicas com as crianças. O estudo também revela o impacto da pandemia nas rotinas diárias, particularmente, pelo aumento da carga de trabalho. Apesar das dificuldades enfrentadas, as participantes destacaram que algumas ações foram bem-sucedidas na consolidação da parceria entre família e pré-escola e sugeriram que essas práticas devam ser incorporadas ao atendimento presencial.

Palavras-chave: relação família-escola; ensino remoto; diálogo.

Abstract: The construction and maintenance of connections between families and educational institutions represented a significant challenge during the pandemic. This article presents the findings of a master's research that investigated the impact of this historical moment on Early Childhood Education. The aim was to understand the relationship between families and preschools during the pandemic. The research, which was qualitative and exploratory in nature, used semi-structured interviews with teachers and guardians of the children as the main methodological procedure. The results indicated that both families and educators needed to adapt to remote teaching, (re)formulating interaction strategies mediated by digital technologies to maintain connections and implement pedagogical proposals with the children. The study also reveals the impact of the pandemic on daily routines, particularly due to increased workload. Despite the difficulties faced, the participants highlighted that some actions were successful in consolidating the partnership between families and preschools and suggested that these practices should be incorporated into in-person attendance.

Keywords: family-school relationship; remote learning; dialogue.

Resumen: La construcción y el mantenimiento de los vínculos entre las familias y las instituciones educativas representaron un desafío significativo durante el período pandémico. Este artículo presenta los resultados de una investigación de maestría que investigó la influencia de este momento histórico en la Educación Infantil. El objetivo fue comprender la relación entre la familia y la preescolar durante la pandemia. La investigación, de naturaleza cualitativa y exploratoria, utilizó entrevistas semiestructuradas con maestras y responsables de los niños como principal procedimiento metodológico. Los resultados indicaron que tanto los familiares como las docentes necesitaron adaptarse a la enseñanza remota, (re)formulando estrategias de interacción mediadas por tecnologías digitales para preservar los vínculos e implementar propuestas pedagógicas con los niños. El estudio también revela el impacto de la pandemia en las rutinas diarias, particularmente por el aumento de la carga de trabajo. A pesar de las dificultades enfrentadas, las participantes destacaron que algunas acciones fueron exitosas en la consolidación de la asociación entre la familia y la preescolar y sugirieron que estas prácticas deben incorporarse a la atención presencial.

Palabras clave: relación familia-escuela; enseñanza remota; diálogo.

1 Introdução

A relação entre família e escola representa um desafio significativo para a educação brasileira. A corresponsabilidade entre esses dois agentes e o estabelecimento de vínculos tornou-se uma questão central após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Este documento estabelece o dever da família, da sociedade e do Estado em garantir às crianças e aos(as) jovens o pleno exercício de seus direitos, incluindo o direito à educação (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN), de 1996, reforça esse direito ao afirmar em seu Art. 2º que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

A legislação brasileira, portanto, enfatiza que a educação é um direito universal e uma responsabilidade compartilhada entre o Estado, a família e a sociedade. No que se refere à Educação Infantil, a Constituição Federal e a LDB reconhecem o atendimento das crianças em creches e pré-escolas como um direito social. Assim, o cuidado e a educação das crianças pequenas deixam de ser considerados responsabilidade exclusiva da família e passam a ser compartilhados com as instituições educacionais.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) determinam que é responsabilidade das creches e pré-escolas “[...] compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (Brasil, 2010, p. 17). Essa educação compartilhada começa, como ressaltam Castro e Regattieri (2010), desde a matrícula da criança e continua ao longo do processo educativo. Isso implica que creches e pré-escolas devem constantemente buscar formas de construir uma relação de parceria com as famílias.

A educação compartilhada entre as famílias e as instituições de Educação Infantil contribui significativamente para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Nessa relação, é essencial que haja um conhecimento mútuo entre a criança, seus familiares e a instituição educacional. Esse relacionamento deve ter como base o diálogo, a cooperação e o respeito mútuo, com o objetivo de criar espaços de corresponsabilidade. Tal abordagem visa garantir que as necessidades e expectativas das crianças sejam atendidas adequadamente.

No entanto, essa parceria enfrenta diversos desafios que podem impactar o processo educativo, entre eles, a comunicação entre as famílias e os(as) educadores(as). Esse desafio foi amplificado durante os anos de 2020 e 2021, devido à pandemia de Covid-19 e à necessária adoção do ensino remoto.

O cenário pandêmico trouxe à tona problemas jamais imaginados até aquele momento, exigindo que as secretarias de educação e as instituições desenvolvessem rapidamente novas estratégias para dar seguimento às práticas educativas. O fechamento temporário das instituições educacionais, embora necessário para proteger a saúde de crianças, professores(as) e demais funcionários(as), revelou a complexidade de manter o vínculo educacional e a continuidade pedagógica em um formato não presencial.

Nesse contexto emergente, surgem as questões centrais da pesquisa em tela: como ocorreu a relação entre as famílias e pré-escola no período entre 2020-2021? E quais as aprendizagens, desse momento singular na história, a serem consideradas para o retorno presencial? O objetivo geral foi o de compreender a dinâmica da relação entre família e pré-escola durante o período pandêmico, adotando uma perspectiva democrática na qual o diálogo e a escuta são fundamentais (Freire, 2011).

A pesquisa, de abordagem qualitativa e exploratória, foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas, transcritas e analisadas. Os sujeitos foram quatro mães e duas professoras¹ de uma pré-escola da Rede Municipal de Educação de Santo André, cujas crianças estavam matriculadas nas turmas de quatro anos. Para a análise dos dados optou-se pela análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), de modo a extrair significados e padrões a partir dos discursos das entrevistadas. Para tanto, a análise respeitou o seguinte escopo: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos e interpretação. O objetivo foi o de interpretar o conteúdo no sentido de conhecer as percepções das docentes e das mães sobre o contexto pandêmico. Para tanto, foram levantadas as seguintes categorias: i) as dificuldades que educadoras e famílias encontraram durante o período pandêmico; ii) os aspectos dialógicos estabelecidos para a organização do ensino remoto; iii) a manutenção de vínculos e as aprendizagens que ficaram pós-pandemia².

Assim, este texto apresenta os resultados dessa pesquisa e está estruturado em três seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira seção aborda os desafios decorrentes do contexto pandêmico; a segunda discute a importância do diálogo no estabelecimento de parcerias e manutenção dos vínculos entre famílias e a pré-escola; e a terceira examina as aprendizagens e ações que foram verificadas no ensino remoto.

¹ No intuito de preservar suas identidades, as professoras e as mães entrevistadas receberam nomes fictícios, sendo assim identificadas: professoras Rosa e Margarida e as mães Lírio, Girassol, Azaleia e Açucena.

² A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer de número 5.794.866.

2 Os desafios do ensino remoto segundo as percepções das docentes e mães

Em março de 2020, o vírus SARS-COV (Covid-19) espalhou-se por todos os continentes, o que exigiu medidas de segurança sanitária urgentes para conter sua propagação. A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a disseminação comunitária da COVID-19 como uma pandemia global e, para enfrentar a crise, recomendou três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, realização de testes em larga escala e distanciamento social.

De acordo com Santos (2020), a quarentena apresentou desafios variados para diferentes grupos sociais, sendo particularmente difícil para as mulheres, trabalhadores(as) informais, trabalhadores(as) de rua, populações em situação de rua e moradores(as) das periferias pobres, onde as condições de vida, muitas vezes, dificultavam o cumprimento das medidas de isolamento. O autor ressalta que já vivíamos uma crise social, que se intensificou com a pandemia, evidenciando as desigualdades sociais e impondo demandas que se justificaram pela precarização do trabalho e dos direitos sociais.

No contexto da educação, essas dificuldades se refletiram de maneira significativa para crianças, familiares e educadores(as). Nas palavras de Guizzo, Marcello e Müller (2020, p. 3),

[...] a quarentena dá origem a um deslocamento. É a criança fora de lugar, assim como o adulto fora de lugar diante da criança. Mais do que isso, a quarentena coloca em evidência um cotidiano inventado e legitimado para ela – ali mesmo, no tempo e no espaço até então centrado, basicamente, na escola.

Segundo as autoras, trata-se de um cotidiano com espaços reinventados, uma vez que a quarentena aciona atitudes, ações e práticas que “[...] colocam em cena tanto a manutenção (de desigualdades, de hierarquias, de formas de controle), como a criação de formas de existir; tanto o fortalecimento (dessas mesmas desigualdades, hierarquias e formas de controle), como sua suspensão” (Guizzo; Marcello; Müller, 2020, p. 3).

Na reinvenção dos espaços educacionais, a Rede Municipal de Educação de Santo André, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Saúde, implementou a Orientação Normativa, por meio do Decreto Municipal nº 17.367, de 01 de maio de 2020 (Santo André, 2020). Esse decreto visou detalhar o ensino remoto e suas particularidades, a fim de orientar tanto os(as) educadores(as) quanto as famílias. No ano de 2021, o ensino remoto continuou, mas de forma híbrida. As famílias tiveram a opção de escolher exclusivamente pelo ensino remoto.

Nesse cenário, a partir de abril de 2020, os(as) educadores(as) passaram a se reunir virtualmente para planejar atividades pedagógicas e outras ações com as crianças. O ensino remoto foi realizado utilizando plataformas como *Facebook* e *WhatsApp* para comunicação, e *Teams*, *Meet* e *Zoom* para as “aulas” online. As atividades foram conduzidas tanto de forma síncrona quanto assíncrona (Santo André, 2020).

Em meio a tantas interrogações, tensões e medo, os(as) educadores(as) buscaram compreender esse novo cenário e aprender uns com os(as) outros(as) sobre o ensino remoto e nele o uso das ferramentas digitais adotadas em seus municípios, o que, de certa forma, significou, como assevera Nóvoa em entrevista a Honorato e Nery (2020, p. 3):

Uma alteração no papel dos professores, acentuando a sua responsabilidade perante a globalidade do trabalho educativo (acompanhamento, tutoria, apoio etc, e não só ‘lições’), reforçando a sua ação na produção de conhecimento pedagógico e curricular e evoluindo para formas de ação colaborativa – as melhores respostas à pandemia foram resultado da colaboração entre grupos de professores.

Essa realidade foi observada tanto no sistema de educação pública quanto privada. Assim como outras localidades, o município de Santo André recorreu principalmente à internet e aos recursos digitais para dar continuidade às práticas educativas, utilizando plataformas online e materiais impressos para manter o contato com as crianças e garantir a realização das atividades pedagógicas propostas.

Contudo, a transição para o ensino remoto apresentou inúmeros desafios. A desigualdade socioeconômica do país evidenciou a falta de acesso à internet e a computadores ou, ainda, problemas de conectividade devido à internet de baixa qualidade e a ausência de ambientes adequados para o estudo em casa. Desse modo, a pandemia resultou em uma acentuada desigualdade no acesso à educação, afetando especialmente os(as) estudantes de baixa renda.

Famílias e educadores(as) tiveram que se adaptar rapidamente, transformando suas residências em locais de trabalho e de aprendizado escolar. Assim,

De forma emergencial e com pouco tempo de planejamento e discussão (o que levaria meses em situação normal), professores e gestores escolares, público e privado, da educação básica a superior, tiveram que adaptar *in real time* (em tempo real) o currículo, atividades, conteúdos e aulas como um todo, que foram projetadas para uma experiência pessoal e presencial (mesmo que semipresencial), e transformá-las em um Ensino Remoto Emergencial totalmente experimental. [...] Foi a transformação digital mais rápida que se tem notícia num setor inteiro e ao mesmo tempo (Tomazinho, 2020).

Na Educação Infantil, o ensino remoto foi uma experiência inédita no Brasil. Este segmento da educação é caracterizado por espaços lúdicos e dialógicos, marcados pela indissociabilidade do cuidar e educar (Brasil, 2010). Transpor essas características para o ensino remoto representou um desafio adicional para educadores(as) e para as famílias, que precisaram apoiar as crianças na realização das atividades pedagógicas.

Em Santo André também foi realizada a distribuição de materiais impressos, adaptados às necessidades específicas de cada comunidade escolar, visto que muitas famílias não tinham acesso à tecnologia digital, principalmente aquelas residentes em áreas periféricas e rurais do município. Apesar dessa medida, muitas famílias enfrentaram dificuldades para ajudar seus filhos(as) a compreender as atividades propostas, tanto as impressas quanto as online. Essa situação frequentemente exigiu orientações individuais para cada família.

A articulação dos ambientes de apoio ao desenvolvimento infantil exerce um impacto significativo nas conquistas da criança, sendo o espaço familiar seu primeiro sistema de socialização, seguido de outros espaços como, por exemplo, as instituições educacionais (Jungles, 2022). Por um lado, no espaço familiar, a criança interage predominantemente com a família, vivenciando aspectos únicos e privados desse ambiente, no qual estabelece interações estáveis e significativas. Por outro lado, na escola, a criança participa de interações mais amplas e públicas, próprias do contexto escolar. A pandemia de Covid-19 ampliou a sobreposição entre esses espaços, integrando elementos da esfera privada no domínio público e vice-versa.

A pandemia impactou diretamente a vida de todas as pessoas, em especial das crianças, transformando a cotidianidade de suas vidas, privando-as do tempo e espaço de convívio com outras crianças e adultos(as) fora do seu círculo familiar. Por sua vez, as creches, lugares de vida pulsante, viram-se silenciadas, tristes. Seus/suas profissionais receosos(as) e inseguros(as), buscaram formas de manter uma centelha de vida em um cenário tão devastador, lidando com a tensão entre a proteção das crianças e a garantia de seus direitos, entre os quais o conviver e o brincar (Finco; Silva; Schifino, 2023, p. 15)

Soma-se a isso o fato de que, durante esse período, as questões sociais tiveram um impacto marcante, com muitas pessoas perdendo seus empregos e outras fontes de renda. Esse cenário desafiou as instituições educacionais a entender e a se adaptar às diversas situações vivenciadas pelas famílias. Os(as) próprios(as) docentes passaram por experiências complexas e variadas. Como observa Santos (2020), além da perda de renda, muitos(as) enfrentaram a perda de familiares e amigos(as), e outros(as) sofreram com adoecimento físico e psicológico.

Girassol, uma das mães entrevistadas, relatou que a pandemia trouxe tristeza para todos(as) em sua casa e expressou preocupação com a apatia de sua filha, o que a fez procurar ajuda de uma psicóloga, que esclareceu que a tristeza e introspecção da menina eram comuns e comparáveis às de qualquer adulto(a) na mesma situação.

As famílias com acesso à internet e, conseqüentemente, ao ensino remoto se organizaram de maneiras diversas. Em Santo André, as “aulas” síncronas foram, predominantemente, realizadas por meio de transmissões ao vivo (*lives*). Foram criados grupos no *WhatsApp* para orientações e envio de atividades. Na Educação Infantil, as atividades pedagógicas, de acordo com as orientações, tinham um caráter lúdico, incluindo brincadeiras, músicas e danças (Santo André, 2020).

Durante as entrevistas, tanto as professoras quanto as mães relataram suas dificuldades com o ensino remoto. A professora Rosa, por exemplo, destacou que: “[...] *tinha família que conseguia participar da atividade uma vez por semana. Tinha família que participava todo dia, tinha família que vinha duas, três vezes. No acompanhamento das lives, dependia, pois tinha família que trabalhava.*” A professora Margarida afirmou que: “*Para a família organizar a sua rotina, em casa, e fazer com que as crianças cumprissem as tarefas, foi desafiador. Manter as famílias e as crianças fazendo as atividades e participando das tarefas da escola, em muitos momentos, foi difícil.*”

Isso se deve ao fato de que os espaços físicos e a rotina da instituição educacional diferem significativamente do ambiente doméstico da criança, que apresenta características próprias. Embora as adaptações feitas pelos familiares e professoras não tenham eliminado completamente as distrações e outros desafios do ensino remoto, elas permitiram a continuidade dos vínculos e do trabalho com as crianças.

Alguns familiares não puderam permanecer em casa devido à necessidade de sustento, outros que conseguiram trabalhar remotamente enfrentaram uma nova realidade de *home-office*. A professora Rosa comentou que:

Cada um se organizou dentro do seu perfil familiar. Os familiares estavam em casa, trabalhando de casa e tinham que conciliar o horário com as crianças. [...] isso foi um pouquinho mais complexo. E aí, diminuía a quantidade de participação ao vivo, vamos dizer assim.

A professora Margarida relatou que “[...] *às vezes, até as avós ou cuidadores participavam das lives e das atividades com as crianças.*” Isso demonstra que cada família se adaptou como pôde para apoiar a aprendizagem de seus filhos e filhas.

As mães entrevistadas tiveram uma percepção bastante semelhante à das professoras. Em relação ao acesso remoto, Lírio pontuou a dificuldade em ter acesso à internet e a necessidade de auxiliar os outros filhos nas atividades pedagógicas. Muitas famílias dispunham de apenas um dispositivo (computador, notebook ou celular) para trabalhar e/ou participar das “aulas”. Conseqüentemente, algumas crianças não conseguiram participar das atividades síncronas (as *lives*).

Açucena também relatou as dificuldades que enfrentou para auxiliar os dois filhos matriculados na instituição educacional, afirmando que: *“A rotina familiar foi bastante desafiadora. Nós fomos pegos de surpresa e aos poucos conseguimos nos adaptar para realizar as propostas, as atividades enviadas para as crianças, o acompanhamento das lives. Foi um início bastante desafiador”*.

Azaleia comentou sobre as dificuldades em auxiliar seu filho nas atividades, *“[...] o acompanhamento das lives foi um momento bem complicado, porque, em casa, as crianças têm outra rotina, foi difícil desenvolver o interesse delas para fazer as atividades”*.

Lírio precisou recorrer ao Wi-Fi de uma vizinha para permitir que sua filha participasse das atividades e visse seus amigos e amigas durante as lives. Ela relatou que, sem esse acesso, a participação da filha teria sido impossível. Apesar dos desafios, famílias como a da Lírio buscaram diversas maneiras de se comunicar com a professora e de se envolver com o ensino remoto. Girassol contou com a ajuda de seu irmão, tio de sua filha, para superar as dificuldades. Ela afirmou: *“A rotina familiar é bem tranquila, porque o tio dela é técnico em informática, então ele montava todo um stand para ela na sala”*.

Observa-se que, dentro da mesma instituição educacional, as famílias têm realidades bastante distintas. Para algumas a adaptação ao ensino remoto foi relativamente fácil, enquanto para outras foi mais desafiadora e, em alguns casos, ela não foi viável, tornando necessária a utilização de atividades impressas. Isso revela que a pandemia “[...] não é democrática, não afeta igualmente a todos os cidadãos e cidadãs. Está especialmente presente entre os grupos sociais mais vulneráveis. Neste contexto de desigualdades plurais e articuladas é que se situam as questões sobre o direito à educação” (Sacavino; Candau, 2020, p. 123).

A pandemia tornou evidente os contrastes e as desigualdades de recursos, oportunidades e direitos, entre eles o direito à educação. Na defesa desse direito, docentes e famílias resistiram e lutaram contra as adversidades impostas pelo contexto pandêmico. Utilizaram diferentes estratégias para garantir a continuidade do processo de aprendizagem das crianças por meio digital e, quando isto não era possível, o trabalho era realizado por meio da entrega de materiais impressos. Docentes colocaram-se à disposição para acolher, orientar, conversar, muitas vezes, extrapolando seu horário de trabalho. A sobrecarga de trabalho foi uma marca desse período, tanto para os(as) educadores(as) quanto para as famílias.

Nesse processo de compromisso com a educação das crianças, docentes e famílias estabeleceram parcerias e nelas muitos familiares, ao acompanhar seus filhos e filhas, tiveram a oportunidade de compreender melhor seu papel na educação e passaram a valorizar mais o trabalho docente (Cordeiro, 2020), como se verifica no depoimento de Azaleia: *“Eu acredito que houve parceria sim, porque a gente teve mais*

contato com o conteúdo e com o desenvolvimento das crianças. As famílias aprenderam a valorizar os professores e o trabalho deles com as crianças”.

A pandemia evidenciou a importância da relação entre família e instituição educacional, uma parceria que pode ser descrita a partir das “[...] interações colaborativas que ocorrem direta ou indiretamente para promover o desenvolvimento social, emocional, físico e intelectual de crianças e jovens, envolvendo, para isso, toda a comunidade escolar — estudantes, famílias, e profissionais da educação” (Epstein, 2009 *apud* Jungles, 2022, p. 20). Essas interações dependem da comunicação efetiva entre as duas partes e das ações para manter essa conexão. A parceria bem-sucedida é fundamentada na confiança, corresponsabilidade e respeito mútuo. Nesse sentido, durante a pandemia, o diálogo e a escuta foram essenciais para garantir a continuidade do trabalho pedagógico, mesmo à distância.

3 O diálogo na construção da parceria entre família e pré-escola durante o ensino remoto

Diante das incertezas provocadas pela Covid-19 e da rápida transição do ensino presencial para o ensino remoto, o acolhimento baseado no diálogo se revelou fundamental. O acolhimento de famílias e crianças, que já era uma premissa essencial antes da pandemia, tornou-se ainda mais crucial durante esse período. A relação dialógica passou a ser um elemento indispensável para a construção e manutenção de vínculos e para a efetivação das práticas pedagógicas.

A perspectiva dialógica reconhece e valoriza as várias vivências e culturas diversas de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educativo, dando visibilidade às diferentes vozes presentes na comunidade escolar. Assim, a instituição deve garantir que as vozes de familiares e crianças sejam escutadas, promovendo um processo participativo na construção das práticas pedagógicas. É preciso, como elucida Freire (2001, p. 43), que eles(as) “[...] falem a nós, de como vêm³ a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário”.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que, durante a pandemia, a relação de parceria e diálogo entre a pré-escola e as famílias não teria sido possível sem o uso dos meios digitais. Esses recursos foram essenciais para manter os vínculos, permitindo que as professoras enviassem informes, atividades pedagógicas e realizassem atendimentos individuais. Importante destacar que a comunicação não se limitou à transmissão de informações e orientações; pelo contrário, ela se deu de maneira dialógica. Freire (2011, p. 70) assevera que:

³ Respeitada a grafia original.

A comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua coparticipação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente.

Considerando o cenário pandêmico, as mães destacam que a corresponsabilidade e a confiança entre família e a pré-escola foram construídas de forma gradual durante o ensino remoto. Elas observam que as professoras conseguiram incentivá-las a participar ativamente no processo de aprendizagem de seus filhos e filhas, estendendo a parceria a outros familiares, como irmãos e avós. As famílias passaram a ver nas professoras uma figura que as ajudou a refletir sobre a educação de seus filhos e filhas.

Lírio comentou: “[...] o mais satisfatório foi que [as professoras] encontraram uma maneira de manter a comunicação com a escola. Aprendemos muito, coisas que havíamos esquecido. Houve uma grande parceria”.

Girassol acrescentou que, em sua casa, “[...] todos aprenderam a realizar as atividades e, acredito que as famílias aprenderam a se comunicar com a escola”. Ela continua: “[...] a parceria foi muito grande, especialmente no que diz respeito à compreensão dos professores”. Nesse sentido, Girassol observou que:

A comunicação foi muito boa entre WhatsApp, vídeos, atividades extracurriculares. Eu mandava todas as atividades certinho. Foi uma comunicação bem fluente, muito efetiva. [...] então, chegou uma fase da pandemia, onde minha filha não queria mais fazer lição, ela não queria fazer mais atividades, ela não queria se comunicar. E ela é uma criança extremamente comunicativa. E aí eu entrei em contato com a professora que ligou para ela, conversou, estimulou, e minha filha voltou a fazer as atividades como antes, no início do semestre.

Durante a pandemia, crianças e suas famílias precisaram intensamente da presença solidária das professoras, do diálogo estabelecido e da escuta ativa. Cenas de bem querer, como a relatada por Girassol, revelam que “[...] é impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar” (Freire, 2020, p. 28).

Para enfrentar a excepcionalidade do momento, foi necessário construir um movimento de acolhimento e confiança, que possibilitou a formação de uma rede de apoio. Essa rede não se limitou apenas à interação entre famílias e equipe docente, mas também incluiu o apoio mútuo entre as próprias famílias.

Confiar significa valorizar, abrir espaços de diálogo que sirvam para educadores e famílias se conhecerem, solidificarem vínculos e se sentirem acolhidos para contribuir e darem ideias, ouvindo com curiosidade e interesse o que o outro tem a dizer. Só assim é possível empreender ações que façam sentido para a instituição escolar e seus estudantes.

Cada instância — família e escola — tem muito a aprender com a outra (Jungles, 2022, p. 22).

O diálogo, nesse contexto, é descrito como um “[...] fenômeno humano em torno do qual se constituem pessoas, atitudes, buscas, reflexões e análises, capazes de compor um todo coerente, propiciando compreensão e melhoria das práticas educativas e da vida familiar, escolar e social” (Santos, 2016, p. 24).

Essa relação estabelece o direito das pessoas de se expressarem e possibilita formas de participação na sociedade, permitindo que se posicionem como sujeitos de direitos e críticos do contexto social e histórico em que vivem. Negar a palavra é negar o direito do(a) outro(a) existir, uma vez que

A palavra é criadora, dinâmica, pois não está descolada da existência. Ela é entendida aqui como palavra e ação, portanto, viva, que diz e transforma o mundo. Assim, não há libertação sem o domínio da linguagem, visto que, ao ler o mundo criticamente, nos comprometemos com ele e com sua transformação, na perspectiva utópica de não mais haver opressores/as e oprimidos/as (Silva; Marques, 2019, p. 8).

A amorosidade, fundamento do diálogo, desempenha um papel fundamental na intercomunicação entre a família e a instituição educacional, fortalecendo os laços e mantendo vínculos essenciais para uma educação emancipadora. Por meio do diálogo, marcado pela humildade e pelo reconhecimento de que ninguém detém todo o conhecimento, somos capazes de aprender mais, o que exige o reconhecimento do(a) outro(a) com sua história, seus valores, seu pertencimento, seus saberes e não saberes. Para Freire (2011, p. 109):

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Como afirma Freire (2011, p. 32), “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem”. Assim, seja no ensino remoto ou presencial, a instituição educacional deve colaborar estreitamente com as famílias, reconhecendo que o espaço educativo também lhes pertence. Essa parceria deve ser fundamentada no diálogo, na escuta, no respeito e nos valores éticos, aspectos essenciais para a formação integral das crianças.

4 As aprendizagens e manutenção dos vínculos pós pandemia

Durante a pandemia, “[...] sem as escolas, tem-se a impressão de que o mundo parou. E a vida tem esta habilidade: de mostrar que o impensável e o improvável acontecem e que nossos horizontes de ação podem ser limitados” (Guizzo; Marcello; Müller, 2020, p. 5).

A pandemia teve um impacto significativo no bem-estar emocional da maioria das pessoas, o que fez com que o retorno aos espaços educacionais acontecesse de maneira singular. Tornou-se fundamental que a pré-escola reconhecesse a fragilidade de algumas famílias e crianças, para oferecer o devido apoio e acolhimento.

Apesar do difícil cenário durante o contexto pandêmico, famílias, crianças e educadores(as) adaptaram-se, na medida do possível, e continuaram o percurso de aprendizagem escolar de forma remota. Para que a parceria entre família e pré-escola se estabelecesse de maneira acolhedora e dialógica, foi necessário promover uma relação colaborativa, com comunicação aberta e constante. Para a manutenção desse vínculo foi preciso “[...] empreender esforços para criar espaços de confiança e acolhimento, nos quais o intercâmbio de ideias e a comunicação possam prevalecer em favor de boas práticas de parceria” (Jungles, 2022, p. 24).

O retorno presencial à pré-escola trouxe novas expectativas, tanto para a aprendizagem das crianças quanto para a manutenção de vínculos entre famílias e pré-escola. A professora Rosa observou que, apesar do retorno ter sido relativamente tranquilo, *“gerou um medo muito grande [...], pois foi tudo muito novo para todos”*.

A professora Margarida relatou que *“[...] a volta foi muito positiva para a relação entre as crianças e os professores, bem como para a interação entre as crianças e seus colegas.”* Ela também discorreu sobre a participação das famílias e o cuidado com as medidas protetivas *“[...] elas participaram trazendo as crianças e usando máscaras no início, durante o retorno”*.

Lírio destacou a importância do retorno às aulas e à continuidade das ações de parceria com a pré-escola, ressaltando:

[...] a gente se comunicava, se comunicava bem, só que a gente não convivia com a pessoa. Então, não sabia como é que era a pessoa. E agora não, você vai, deixa o seu filho na sala de aula, conversa com a professora, você tem aquela liberdade de estar conversando com a professora. Isso eu acho bem legal.

A importância do contato presencial, do diálogo, da escuta, também foi enfatizada por Girassol: *“[...] a gente tem uma comunicação direta com a professora e com a secretaria e elas respondem muito bem. A gente não tem dificuldades para passar o que está acontecendo, o que precisa, o que não precisa, dá ideias, a professora faz. É muito legal, bem gostoso”*. Esta mãe continuou:

O que mudou foi essa interação, os pais voltaram a interagir com a escola, mostrar interesse no desenvolvimento dos seus filhos. E o presencial, não tem como, o professor é muito importante na vida da criança. A presença do professor, não tem explicação de como muda, o ver da criança para o mundo, é uma coisa que só presencial mesmo.

Apesar de todos os esforços da equipe docente e das famílias, visando à manutenção de vínculos e continuidade ao trabalho pedagógico, verifica-se que o

atendimento não presencial revelou-se incapaz de atender às especificidades da educação da criança pequena, como afirmou Girassol. Desse modo,

[...] reconhece-se que a realidade não presencial não comunga com as especificidades do projeto educativo destinado às crianças bem pequenas, o qual tem como eixo norteador as interações e brincadeiras. Ou seja, não há estratégia remota que substitua a riqueza das experiências vivenciadas no cotidiano pedagógico na creche (Vieira, 2021, p. 163).

Sobre os instrumentos de comunicação e ações que perduraram após a pandemia, Açucena observou:

A utilização da ferramenta WhatsApp, eu considero que permanece. Essa comunicação ainda é a mais efetiva, eu acho que é um meio mais rápido. Tem as outras também, os outros meios de comunicação, contato telefônico, e-mail, presencial na secretaria, via agenda também, que funciona bastante, mas o WhatsApp, com certeza, é o que mais funciona.

O ensino remoto possibilitou a interação entre as famílias e a pré-escola por meio de grupos nas redes sociais. Este canal de comunicação, mantido após a pandemia, ampliou o alcance da interação, especialmente para os familiares que não conseguem comparecer presencialmente à pré-escola. Muitas vezes, os horários estabelecidos pela instituição para reuniões, sejam elas individuais ou em grupo, não são convenientes para todos(as). Portanto, é importante que a interação online seja utilizada quando a presença física da família não for viável.

Muitas outras situações podem afastar os pais dos espaços escolares: dificuldade de comparecer no horário combinado (seja devido ao trabalho, à distância ou, até mesmo, à impossibilidade de pagar pelo transporte); vergonha ou percepção de que não compreenderão as instruções das reuniões ou de que não têm com o que contribuir; sensações de mal-estar pela presença no espaço escolar, devido a experiências pessoais anteriores de extrema frustração ou negatividade, entre outras (Jungles, 2022, p. 32).

Considerando as diversas situações que podem afastar as famílias dos espaços educacionais, é fundamental criar espaços de reflexão que possibilitem o intercâmbio de perspectivas. Esses espaços devem ser dialógicos e seguros, permitindo que familiares e crianças expressem seus pensamentos, sentimentos e experiências. Esse ambiente favorece o desenvolvimento da confiança mútua entre a família e a pré-escola. O diálogo possibilita que famílias, educadores(as) e crianças sejam escutados(as), valorizados(as) e compreendidos(as), promovendo a construção de parcerias e a corresponsabilidade.

O cenário pandêmico evidenciou a importância do relacionamento entre criança, família e pré-escola, e o retorno presencial reafirmou essa premissa. A pandemia também destacou a necessidade de revisar as concepções e definições dos

papéis estabelecidos por cada parte envolvida. No caso da pré-escola, é fundamental não apenas conhecer as crianças e suas famílias em seus diferentes contextos sociais, mas, também, por meio do diálogo e da escuta, fundamentar a construção de vínculos de confiança. Conhecendo a realidade do(a) outro(a) podemos nos aproximar dela e efetivar a construção de uma educação compartilhada e contextualizada. Isso parte do pressuposto de que os acontecimentos observados no cotidiano escolar devem ser analisados à luz da vida cotidiana da criança e da sua interação e apropriação sociocultural do meio em que está inserida (Moura, 2021).

Outro aspecto importante no retorno presencial é a consistência e continuidade nas ações de acolhimento e diálogo com as famílias para promover a corresponsabilidade nas ações educacionais. Isso exige comunicações frequentes e objetivas. Compartilhar informações sobre rotinas, valores, expectativas e abordagens educacionais contribui para criar um ambiente seguro e estável para as crianças, tanto em casa quanto na instituição educacional. Essa abordagem facilita a transição entre os dois contextos e apoia o desenvolvimento emocional e social das crianças.

A amorosidade deve ser uma constante nas interações diárias. Amorosidade que “[...] nada tem a ver com ser piegas, meloso, bonzinho. Trata-se de reconhecer que aprendemos e ensinamos com todo o nosso corpo. Emoção e racionalidade não são polos opostos, mas elementos constitutivos do ato de educar” (Silva, 2016, p. 89).

Assim, a amorosidade não se refere a certo sentimentalismo, mas a radicalidade de uma exigência ética, uma vez que se caracteriza como uma intercomunicação entre duas consciências que se respeitam, onde o/a outro/a não é propriedade, mas alguém pelo qual se tenha um profundo compromisso. Deste modo, não se trata de um amor que sufoca ou que seja permissivo, mas sim um amor libertador (Silva, 2016, p. 89).

A parceria entre família e pré-escola, desde uma perspectiva democrática, é marcada por essa relação amorosa de profundo compromisso com o(a) outro(a). Nela, por meio do diálogo, as famílias compartilham suas histórias e suas experiências culturais com a instituição e vice-versa, o que pressupõe a horizontalidade de ideias. Escutar as famílias e as crianças contribui significativamente para o planejamento pedagógico da instituição.

Nesse processo, é fundamental que as famílias acompanhem a trajetória de aprendizagem das crianças. Para tanto, a pré-escola deve promover encontros regulares, individuais e coletivos, a fim de discutir as aprendizagens das crianças, com base em sua documentação pedagógica. As famílias precisam se sentir encorajadas a compartilhar suas preocupações e expectativas, enquanto a instituição deve manter uma postura aberta, com escuta atenta e diálogo contínuo.

5 Considerações finais

A pandemia impactou a vida social, econômica, política, cultural e educacional. Durante esse período, as crianças, suas famílias e educadores(as) sofreram diante de um cenário de distanciamento social, sendo suas rotinas totalmente modificadas em um curto espaço de tempo. Nesse contexto, houve a necessidade de uma reestruturação para estabelecer e manter vínculos.

Docentes e famílias, mesmo diante do desconhecido, esforçaram-se para que as crianças pudessem dar continuidade aos seus processos educacionais, dentro de possibilidades limitadas como pudemos verificar a partir dos depoimentos de professoras e mães. Há que se concordar com Nóvoa, em entrevista concedida a Honorato e Nery (2020, p. 3), na qual ele menciona que as melhores respostas para o enfrentamento dos problemas colocados pelo contexto pandêmico foram dos(as) professores(as) em colaboração uns com os(as) outros(as) e com as famílias, criando estratégias pedagógicas para esse momento tão peculiar de nossa história.

O contexto pandêmico evidenciou a importância da parceria entre família e pré-escola, um tema amplamente debatido entre os(as) estudiosos(as) da área e essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. O diálogo foi um dos pilares que possibilitou o compartilhamento de responsabilidades.

É importante destacar que a educação compartilhada só é possível a partir de um sentimento de pertencimento construído por meio do acolhimento, da confiança e da escuta. Assim, embora a comunicação durante a pandemia tenha ocorrido basicamente de forma virtual, não seria possível desconsiderar as diferentes realidades vividas pelas famílias, o que levou a equipe educativa a disponibilizar as atividades pedagógicas impressas, materiais para a realização das propostas, além da entrega de kits alimentação fornecidos pela prefeitura.

Nesses momentos de entrega de materiais e alimentação, algumas famílias levavam as crianças para que pudessem sanar as saudades das professoras e dos(as) amigos(as) das turmas. O contato físico não era permitido; porém, os olhares, os sorrisos dentro das máscaras e os corações que faziam com as mãos, eram gestos de carinho que alegravam as crianças, suas famílias e as docentes. Esses também eram momentos de desabafos para as famílias e de expressarem as dificuldades que estavam vivendo durante a pandemia.

Esses breves momentos demonstravam a importância da educação presencial, das múltiplas interações construídas nos espaços educacionais e, sobretudo, a relevância social da Educação Infantil nas funções de cuidar e educar crianças pequenas.

Após a pandemia, a parceria entre as famílias e pré-escola continuou e, conforme relatado por professoras e mães, expandiu-se, permitindo a continuidade

das práticas de participação das famílias na instituição estudada. Isso contribui para a construção de uma cultura democrática, em que ambas as partes podem se envolver em ações no cotidiano pedagógico, garantindo visibilidade à voz e à escuta de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educativo.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 ago. 2024.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (org.). **Interação escola e família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

CORDEIRO, K. M. de A. **O impacto da pandemia na educação**: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. Campinas: Cosmos, 2020.

FINCO, D.; SILVA, M. R. P. da; SCHIFINO, R. S. Currículo, infância e (r)existências: o que as crianças nos ensinaram na pandemia. **Revista Cocar**, Belém, edição especial n.17, p.1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6471>. Acesso em: 14 ago. 2024.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 30. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, F. de A.; MÜLLER, F. A reinvenção do cotidiano: em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ybM6TZ8MvPmdLN8HzqgFZKS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2024.

HONORATO, T.; NERY, A. C. B. História da Educação e Covid-19: crise da escola segundo pesquisadores africanos (Akanbi, Chisholm), americanos (Boto, Civera, Cunha, Kinne, Rocha, Romano, Rousmaniere, Southwell, Souza, Taborda, Veiga, Vidal) e europeus (Depaepe, Escolano, Magalhães, Nóvoa). **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 42, n. 1, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/54998/751375150637>. Acesso em: 10 ago. 2024.

JUNGLES, L. A. S. **Parceria família-escola**: benefícios, desafios e proposta de ação. Brasília: Ministério da Educação, 2022.

MOURA, M. de A. de. **'Se fosse um passarinho, também iria voar'**: a escola e a educação das crianças em situação de acolhimento institucional. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, São Caetano do Sul, 2021.

SACAVINO, S. B.; CANDAU, V. M. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 121-132, 2020. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/20>. Acesso em 10 ago. 2024.

SANTO ANDRÉ. **Orientação Normativa Ensino Remoto**. Santo André: Secretaria Municipal de Educação do município de Santo André (SME), 2020.

SANTOS, B. de S. **A pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, J. M. da S. **Desafios e possibilidades**: a compreensão do diálogo que se constrói entre escola e famílias. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.

SILVA, M. R. P. da. Ler o mundo, dizer o mundo: os bebês e suas linguagens. **Olh@res**, Guarulhos, v. 4, n. 2, p. 77-93, nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/613>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVA, M. R. P. da; MARQUES, R. F. B. Os círculos de cultura na educação infantil: construindo práticas pedagógicas dialógicas. **Educação**, Santa Maria, n. 44, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36570>. Acesso em: 10 ago. 2024.

TOMAZINHO, P. Ensino remoto emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. **SINEPE/RS**, Porto Alegre, 17 abr. 2020. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar>. Acesso em: 14 ago. 2024.

VIEIRA, N. F. S. **A avaliação documentada e participativa na creche no contexto de pandemia**: narrativas da trajetória de aprendizagem. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

Contribuição das autoras

Joyce Lima Brandão - Pesquisadora principal, participação ativa na coleta e análise dos dados, escrita do texto.

Marta Regina Paulo da Silva - Participação na análise dos dados e escrita do texto.

Revisão gramatical por:

Maria José de Oliveira Russo

E-mail: marjorusso@gmail.com