

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

Joyce Lima Brandão

A RELAÇÃO PRÉ-ESCOLA E FAMÍLIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

**São Caetano do Sul – SP
2023**

JOYCE LIMA BRANDÃO

A RELAÇÃO PRÉ-ESCOLA E FAMÍLIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

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: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

São Caetano do Sul – SP

2023

Ficha Catalográfica

BRANDÃO, Joyce Lima.

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

/ Joyce Lima Brandão – São Caetano do Sul - USCS, 2023.

105 p.

Orientador: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva.

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

1. Pré-escola. 2. Família. 3. Parceria. 4. Aula remota. 5. Pandemia.

I. Silva, Marta Regina Paulo da. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 19/05/2023 pela Banca Examinadora constituída pelos docentes:

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS).

Profa. Dra. Ligia Carvalho Abões Vercelli (UNINOVE).

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

Dedico esta dissertação aos meus pais Marcondes Anízio Brandão e Elilde Pereira de Lima (*in memoriam*) que se dedicaram com todo amor, carinho, luta, trabalho e dedicação de forma incondicional para que eu conquistasse meus objetivos e chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, toda honra e glória a ele por me conceder a realizar meus sonhos, conquistei meus objetivos, agradeço por me proteger, estar comigo em todos os momentos e me fazer chegar até aqui. A minha Nossa Senhora da Aparecida, a minha mãe que me protege e guia meu caminho e a espiritualidade que tem me ajudado.

Aos meus pais Marcondes e Eliilde (*in memoriam*) com todo o amor me educaram e se dedicaram bravamente de forma simples e humilde para que nada me faltasse. Ensinarão-me que o estudo e o conhecimento é algo que ninguém pode nos tirar, ao contrário, vamos multiplicá-los para as outras pessoas.

Agradeço também ao meu irmão Pablo, a minha cunhada Érica, meus sobrinhos Kalel, Tayná e Vitória, minha tia Marize, pelo amor, força e preocupação a cada dia. Também, aos meus amigos e amigas Thiago, Maria de Fátima, Eliezer, Josué, Luana, Thaís, Martha, Roberta, Bruno, Leandro, pelo incentivo, apoio, força e carinho. Aos médicos e médicas que tem cuidado da minha saúde para que eu conseguisse ficar bem e chegar até aqui.

À Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), por oportunizar a minha participação no curso de mestrado profissional em educação e a Prefeitura Municipal de Santo André, por contribuir para a realização desta minha conquista.

À minha querida professora doutora e orientadora Marta Regina, pelo carinho, paciência e dedicação.

A EMEIEF Fernando Pessoa, equipe gestora, funcionários e funcionárias, crianças e familiares da unidade, diante do contexto desafiador durante e pós pandemia, contribuíram para a construção desta pesquisa.

Os professores e professoras da universidade, em especial aos que lecionaram as disciplinas que cursei, professores(as) doutores(as) Nina, Ana Silvia, Ivo, Gil, Maria de Fátima, Lygia, que participaram da minha qualificação e defesa da pesquisa, aos mestres minha eterna gratidão.

Aos(às) amigos(as) do grupo Gepide orientado pela professora dra. Marta Regina, que foi essencial para as contribuições da construção da minha pesquisa.

Encerro, grata a todos e todas que de diversas formas e ações contribuíram em minha vida, para a realização de meu sonho em cursar mestrado profissional, em

educação, que fará parte da minha trajetória de aprendizado, conhecimento acadêmico e de vida.

*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos
nós ignoramos alguma coisa. Por isso
aprendemos sempre.
(FREIRE, 1989, p. 36)*

RESUMO

A parceria entre as instituições educacionais e as famílias, na educação das crianças, constituiu-se, ainda, um grande desafio à educação brasileira. Esse desafio, nos anos de 2020 e 2021, em decorrência da pandemia da Covid-19 e o atendimento não presencial, tornou-se ainda maior, visto a necessidade dessa relação de parceria para a manutenção dos vínculos e continuidade do trabalho pedagógico. No intuito de compreender esse cenário, esta pesquisa tem como objeto de estudo a relação entre pré-escola e família no contexto pandêmico. As questões que nortearam a pesquisa foram: como ocorreu a relação entre a pré-escola e a família no período de 2020-2021? Quais as aprendizagens adquiridas desse momento a serem consideradas no retorno presencial? Os objetivos gerais foram compreender como ocorreu a relação entre a pré-escola e família no período de 2020-2021 e verificar quais as aprendizagens adquiridas desse momento da pandemia para o retorno ao atendimento presencial. Para atingir tal objetivo, teve por objetivos específicos: 1) identificar os canais de comunicação entre a pré-escola e família; 2) conhecer o que pensam as famílias sobre a educação dos seus filhos e filhas nesse cenário pandêmico; 3) verificar as percepções das famílias quanto às parcerias com a pré-escola e a percepção das docentes acerca da parceria com as famílias; 4) a partir dos resultados da pesquisa, elaborar um documento com algumas orientações que auxiliem as instituições nessa parceria com as famílias. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, que teve como procedimento metodológico as entrevistas semiestruturadas com as famílias e as professoras das turmas de pré-escola que atuam com crianças de cinco anos. O referencial teórico utilizado contou com os trabalhos de Paulo Freire, Jane Margareth Castro, Boaventura Souza Santos, Carlos Gil e Marli André, dentre outros. A análise dos dados produzidos revelou que, no período pandêmico, docentes e famílias tiveram que se reinventar na construção de uma relação mediada pelas tecnologias digitais, o que permitiu a manutenção dos vínculos e a realização das propostas pedagógicas com as crianças. Contudo, demonstrou que algumas famílias enfrentaram mais dificuldades, evidenciando a desigualdade socioeconômica do município de Santo André. A sobrecarga de trabalho, tanto das professoras quanto das mães, também se fizeram presente nos depoimentos das entrevistadas, revelando o acúmulo de funções desempenhadas pelas mulheres nas esferas pública e privada. Com relação às aprendizagens desse período, docentes e mães apontam a maior proximidade entre a pré-escola e as famílias, o que permitiu às últimas conhecerem um pouco mais o trabalho realizado na Educação Infantil. Ao retornar presencialmente, espera-se que a relação entre as instituições de Educação Infantil e as famílias configure-se em uma parceria efetiva, marcada pela escuta, pelo diálogo e pela participação das famílias no cotidiano educativo, visando sua contribuição na educação das crianças. O produto educacional apresentado nesta pesquisa visa, justamente, contribuir com a manutenção desta parceria, essencial para o desenvolvimento pleno das crianças. Consiste em um caderno de apoio, em formato de *e-book*, destinado aos educadores e às educadoras da rede municipal de Santo André. Seu objetivo é apresentar orientações acerca da manutenção de vínculos entre família e pré-escola, considerando algumas práticas que podem/devem ser mantidas após o retorno às aulas presenciais.

Palavras-chave: pré-escola; família; parceria; educação remota; pandemia.

ABSTRACT

The partnership between educational institutions and families in the education of children is still a major challenge for Brazilian education. This challenge, in the years 2020 and 2021, as a result of the Covid-19 pandemic and the non-face-to-face service, became even greater, given the need for this partnership relationship to maintain the bonds and continuity of the pedagogical work. In order to understand this scenario, this research has as its object of study the relationship between preschool and family in the pandemic context. The questions that guided the research were: how did the relationship between preschool and family occur in the period 2020-2021? And what are the lessons learned from that moment to be considered in the face-to-face return? The overall objective was to understand how the relationship between preschool and family occurred in the period 2020-2021 and what lessons were learned at this time of the pandemic for the return to face-to-face care. To achieve this objective, it had the following specific objectives: 1) to identify the channels of communication between the preschool and the family; 2) to know what families think about the education of their sons and daughters in this pandemic scenario; 3) to verify the perceptions of the families regarding the partnerships with the preschool and the perception of the teachers regarding the partnership with the families; 4) based on the research results, prepare a document with some guidelines to help institutions in this partnership with families. This is a qualitative and exploratory research, whose methodological procedure was semi-structured interviews with the families and teachers of the five-year-old preschool classes. The theoretical framework used included the works of Paulo Freire, Jane Margareth Castro, Boaventura Souza Santos, Carlos Gil and Marli André, among others. Data analysis revealed that, in the pandemic period, teachers and families had to reinvent themselves in building a relationship mediated by digital technologies, which allowed the maintenance of bonds and the implementation of pedagogical proposals with children. However, it showed that some families faced more difficulties, highlighting the socioeconomic inequality in the municipality of Santo André. Work overload, both for teachers and mothers, was also present in the interviewees' testimonies, revealing the accumulation of functions performed by women in the public and private spheres. With regard to learning during this period, teachers and mothers point to the greater proximity between the preschool and the families, which allowed the latter to get to know a little more about the work carried out in Early Childhood Education. Upon returning to face-to-face classes, it is expected that the relationship between Early Childhood Education institutions and families will form an effective partnership, marked by listening, dialogue and the participation of families in the educational routine, aiming at their contribution to the education of children. The educational product presented in this research aims precisely at contributing to the maintenance of this partnership, which is essential for the full development of children. It consists of a support notebook, in e-book format, intended for educators in the municipal network of Santo André. Its objective is to present guidelines on maintaining bonds between family and preschool, considering some practices that can/should be maintained after returning to face-to-face classes.

Keywords: preschool; family; partnership; remote class; pandemic.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atendimento da Educação Infantil em 2022.....	60
Quadro 2 – Caracterização das professoras.....	63
Quadro 3 – Caracterização das mães.....	64

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Assistente Pedagógico
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CEFAM	Centro Específico de Aperfeiçoamento para o Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
CMDCA-FV	Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente da Prefeitura Municipal de Ferraz de Vasconcelos
CRAISA	Companhia Regional de Abastecimento Integrado de Santo André
CSE	Coordenadora de Serviço Educacional
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DUE	Diretora de Unidade Escolar
EAD	Educação a distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEFs	Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAEI	Professora Assessora de Educação Inclusiva
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional Educação Infantil
RPSs	Reuniões Pedagógicas Semanais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	18
2 A RELAÇÃO FAMÍLIA E PRÉ-ESCOLA: POR UMA EDUCAÇÃO COMPARTILHADA	25
2.1 Educação Infantil: marcos históricos	25
2.2 Configurações familiares e a pré-escola: cuidar e educar em parceria	30
2.3 Processo educativo na pré-escola: a participação das famílias	37
3 O CONTEXTO PANDÊMICO E A RELAÇÃO FAMÍLIA E PRÉ- ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTO ANDRÉ	42
3.1 O contexto pandêmico educacional brasileiro: alguns marcos	42
3.2 Parceria família e pré-escola em tempos de pandemia	46
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
4.1 A opção metodológica	55
4.2 O campo de pesquisa	58
4.3 Caracterização das participantes da pesquisa	63
5 RELAÇÃO PRÉ-ESCOLA E FAMÍLIA: PERCEPÇÕES DAS DOCENTES E FAMILIARES	65
5.1 Comunicação entre a Pré-Escola e as famílias	65
5.2 Organização da rotina familiar durante a pandemia	71
5.3 A parceria pré-escola e famílias: desafios e possibilidades	75
5.4 Retorno ao atendimento presencial: mudanças e permanências	80
6 PRODUTO EDUCACIONAL – CADERNOS DE APOIO PEDAGÓGICO “A RELAÇÃO PRÉ-ESCOLA E FAMÍLIA”	85
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES	102

APRESENTAÇÃO

Iniciei minha formação acadêmica, na área da educação, aos quinze anos de idade, no ano 2000, no Centro Específico de Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM). O curso oferecido pelo CEFAM tinha como perspectiva uma formação não apenas voltada à educação escolar, mas também para a vida. Aprendi teoria e prática de modo articulado; estagiei nas unidades escolares de Educação Infantil e Ensino Fundamental I; realizei projetos com as comunidades locais e, nesse processo, construí muitas amizades.

A partir de 2003, formada no Magistério, ingressei, na área de educação, lecionando em escolas particulares de Educação Infantil e creches conveniadas com os municípios de São Paulo e de Ferraz de Vasconcelos. A educação e o ato de ensinar e aprender, foram me encantando, o que me levou a cursar, como bolsista em universidade particular, o curso de Licenciatura em História. Sempre apaixonada pela área de humanas, a História me encantava. Durante esse tempo, continuei lecionando nas escolas e também estagiei no Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente da Prefeitura Municipal de Ferraz de Vasconcelos (CMDCA-FV) de 2005 a 2007.

Ao longo desses anos de estágio no CMDCA-FV e na docência como professora eventual no estado, atuando no Ensino Fundamental II e Médio, aprendi e me aperfeiçoei nessa outra etapa de ensino. No ano de 2007, finalizei o curso de História e ingressei na Prefeitura Municipal de Santo André, via concurso público, no ano de 2008. O ingresso era para exercer a função docente na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Em 2009, lecionando na cidade de Santo André, decidi cursar Pedagogia e, no ano de 2011, fui chamada pela Prefeitura de Ferraz de Vasconcelos para ministrar aulas de História, disciplina que lecionava para Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse período, acumulei cargo nas duas prefeituras, lecionando para estudantes com faixas etárias diferentes. As crianças da Educação Infantil e os adolescentes e adultos(as) no Ensino Fundamental II e EJA, me proporcionaram uma experiência incrível, na qual aprendi muito.

A minha trajetória na educação, instiga-me, sempre (a cada dia) a aprender mais, para dedicar-me e me aprofundar nos estudos, vislumbrando a possibilidade de

construção de uma educação emancipatória, participativa, marcada por uma relação dialógica entre educadores(as), educandos(as) e famílias.

Permaneci na Prefeitura Municipal de Ferraz de Vasconcelos até o ano de 2016, quando exonerei do cargo para assumir como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo, assim, acumulei cargo nas duas prefeituras.

Em meu trabalho, nas duas redes municipais, sempre me preoquei com a relação de parceria entre instituição de ensino e famílias, para que juntas e com propósitos semelhantes pudessem contribuir com a construção da autonomia da criança, visando o seu aprendizado e desenvolvimento.

Em 2019, exonerei da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo para assumir outro concurso na Prefeitura Municipal de Santo André, assim, passei a acumular dois cargos públicos, de professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na mesma rede, cargos nos quais permaneço até os dias atuais.

Em todas as instituições educacionais em que atuei e atuo, o conselho de escola, as reuniões com as famílias, as agendas, as conversas na porta, no horário de saída das crianças e os demais eventos, são momentos que me aproximam das famílias e que me possibilitam dialogar com elas, escutando o que pensam, o que sentem. Nestes encontros compartilho o que faço em relação ao trabalho pedagógico e como a relação entre família e instituição pode contribuir para o aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Em 2020 e 2021, em decorrência da pandemia da Covid-19 e a necessidade de trabalhar com as crianças de forma remota, tornou-se ainda mais necessária a relação de parceria com as famílias, sobretudo para a continuidade do trabalho pedagógico, mesmo que a distância. Nos casos de Santo André, as estratégias de aproximação com as famílias e crianças foram as mais diversas, dentre elas: uso do Facebook, grupos de WhatsApp, contações de histórias e outras atividades desenvolvidas por meio das plataformas Teams e Meet. Assim, consegui atender as crianças e as famílias tanto de forma coletiva quanto individual.

Neste exercício de refletir sobre a parceria com as famílias, pensando no antes, no durante e no depois da pandemia com o retorno ao atendimento presencial no ano de 2021, ingressei no Mestrado Profissional em Educação no intuito de pesquisar a relação entre a pré-escola e a família em tempos pandêmicos de modo

a compreender como se estabeleceu esta relação nesse contexto tão inusitado e o que a Educação Infantil pode aprender com ele.

1 INTRODUÇÃO

A parceria entre as instituições educacionais e as famílias é tema de muitos debates e questionamentos na área da educação. Muitos são os estudos e pesquisas que vêm investigando essa relação, demarcando sua importância para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças.

Dentre esses estudos, encontra-se a pesquisa “Interação: Escola e Família - Subsídios para as práticas escolares”, desenvolvida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em parceria com o Ministério da Educação – MEC (CASTRO; REGATTIERI, 2010). Esta afirma que envolver as famílias na produção de bons resultados educacionais por meio de projetos, ideias e práticas inovadoras é importante, tendo em vista a necessidade de aprendizado de todas as crianças, jovens e adultos (as) por meio de um processo equitativo.

A pesquisa ressalta que a família e a escola são responsáveis legais pela educação das crianças e adolescentes, sendo as agências socializadoras nesse processo formativo. Pontua ainda a educação escolar obrigatória cabendo às famílias matricular e enviar as crianças às instituições de ensino, conforme definem a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Emenda Constitucional n. 59 (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, desde o momento em que a criança é matriculada, seja na creche ou pré-escola, estabelece-se o compromisso de uma educação compartilhada entre a instituição educacional e as famílias, como asseveram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010). Assim, cabe aos sistemas de educação o estabelecimento de programas e políticas educacionais que auxiliem as instituições nesse compromisso; a começar pelo reconhecimento da importância da participação da família no planejamento educacional, bem como a garantia dessa participação, o que contribui para uma educação de qualidade.

Como previsto nas leis, escolas e famílias devem zelar pelos cuidados da criança nas dimensões do desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo, linguístico, ético, estético e sociocultural, bem como em seu processo de aprendizagem, reconhecendo-as como atores sociais.

Segundo Castro e Regattieri (2010), a relação entre escola e família é de interação e não exclusão ou superioridade de papéis. Para as autoras, o termo correto é relação escola e família e não família e escola, pois a aproximação com as famílias é parte do trabalho escolar, visto que estas estão presentes de forma latente ou se manifestam na relação com o(a) professor(a) e criança, pois é na abertura de espaço das instituições de ensino para as famílias que estas se sentem acolhidas e com isso ocorre uma aproximação maior entre ambas. Essa relação de aproximação é a chave da parceria para o planejamento da ação educativa, conhecimento mútuo sobre a criança e seu aspecto social familiar, criando espaços de corresponsabilidade entre ambas as instituições.

Cabe pontuar que a interação se refere à atividade ou ao trabalho compartilhado, em que há trocas e influências recíprocas e comunicação entre pessoas que convivem, o que implica em diálogo.

Castro e Regattieri (2010) também afirmam que é comum as escolas partirem da cobrança de responsabilidade para com as famílias, por isso o conhecimento do contexto social da criança ser importante, de modo que o(a) professor(a) e a gestão escolar revisem suas práticas pedagógicas com os(as) educandos(as), famílias e comunidade.

As autoras apontam os cuidados que se deve ter acerca da expectativa dos(as) professores(as) sobre o “aluno esperado”, com contexto familiar participativo, que não possui as ausências de recursos materiais e defasagens em diversos aspectos sociais, afetivos, familiares e financeiros. Asseveram que, dentro das instituições de ensino, recebemos todas as crianças, assim faz-se fundamental compreender os diversos contextos familiares e culturais, a fim de acolher as crianças em sua diversidade, não tendo um comportamento de exaltação a uma e discriminação a outra.

As instituições de ensino são espaços de conquistas de direitos da sociedade civil e a frase “somos todos iguais” não é igualitária, no sentido de igualar as pessoas e não ofertar as oportunidades adequadas. Quando não oportunizadas, deve-se haver uma luta por equidade, em equiparar na garantia de direitos a educação de qualidade para todos e todas (CASTRO; REGATTIERI, 2010).

As legislações, com o passar dos anos, estão sendo reformuladas e a participação das famílias nos espaços escolares assumem um papel importante. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, n. 9394/96 (BRASIL, 1996)

estabelece uma determinação de descentralização, ou seja, passa a atribuir responsabilidades a todos os atores sociais envolvidos no âmbito escolar, devendo tal determinação ser corroborada na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições de educação. O Art. 15 da referida Lei evidencia que a escola deve desenvolver uma construção autônoma, no que tange o projeto pedagógico e as questões administrativas e isto requer o envolvimento/participação da comunidade escolar.

O PPP é o documento orientador das instituições de ensino, da qual compreende as relações sociais entre profissionais da educação, educandos(as) e comunidade. As políticas educacionais, os eixos norteadores, as ações, as práticas e os objetivos educacionais a serem trabalhados com os educandos e educandas estão presentes nesse documento.

Ainda no que se refere à legislação, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007) em seu Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007, dispõem sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. No Art. 1º do Plano de Metas, reforça-se a importância da participação “das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007).

Observa-se, portanto, como a legislação no decorrer dos tempos vem propondo, em termos de garantia de direitos, a participação das famílias na vida escolar dos(as) filhos(as). Porém, há muito ainda a ser feito, as escolas precisam se aproximar mais das famílias, compartilhando responsabilidades, parcerias, compreendendo a família como cidadã que compõe a esfera pública da instituição escolar.

Nesse sentido, cabe às instituições educacionais promover espaços de reflexão, de construção de parcerias, de vínculos, convidando as famílias para

reuniões, palestras, participações em conselhos de escola e demais ações educativas, bem como desenvolvendo projetos com a comunidade local como a escola aberta, participação da rede de proteção social, vinculados a órgãos públicos do município de Santo André, dentre outros.

Para Castro e Regattieri (2020), a gestão democrática com a prática das ações de parceria, de envolvimento, de entrosamento, de valorização da cultura local, de interação das famílias no espaço escolar, na vida educacional das crianças, favorece a construção de soluções de forma compartilhada para as necessidades e desafios que se coloca.

Porém, trazer a família para a escola não significa fazer dela mera ouvinte passiva ou mera receptora de informação, como afirma Lima (2010, p. 12), ou ainda repreendê-la ou julgá-la como “famílias desestruturadas”, e sim discernir situações vivenciadas de negligências e vulnerabilidades sociais. “É preciso ajudar as famílias a se ajudar”, como afirmam Castro e Regattieri (2020). Com outro olhar, é possível estabelecer um diálogo entre as partes, que pressupõe um processo de escuta a essas famílias, sobre o que pensam sobre a educação escolar dos(as) filhos(as), o contexto familiar em que se encontram, o que esperam da escola etc. Abrindo espaços de escuta para que as famílias, por exemplo, proponham temas para discutir nas reuniões, estabelecendo assim uma relação de confiança.

Nessa perspectiva, esta pesquisa de mestrado se propõe a contribuir com os estudos sobre a parceria entre a pré-escola e a família em um contexto de excepcionalidade como o ocorrido na pandemia de Covid-19. Nesse cenário pandêmico, a relação entre família e Educação Infantil tornou-se algo mais do que necessário, sobretudo, para a manutenção dos vínculos, durante o período de distanciamento social, ocorrido nos anos de 2020 e 2021.

Cabe lembrar que, precisamente em março do ano de 2020, o jornalismo noticiava a presença de um novo vírus, SARS-COV (Covid-19), que se alastrou por todos os continentes. A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 se caracterizava como pandemia. Para contê-la, a OMS recomendou três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados; testes massivos; e distanciamento social.

Devido aos protocolos sanitários a serem seguidos, o distanciamento social foi uma das medidas tomadas, por determinações legais e por se tratar de um novo vírus sobre o qual naquele momento ainda não se tinha vacina. Então,

professores(as) passaram a ter formações e encontros pedagógicos para discutir como reorganizariam as atividades, que não poderiam ser mais presenciais, pelo menos no período de isolamento. Desse modo, as instituições de ensino do Brasil, nas esferas públicas e privadas, passaram a adotar medidas de retorno às aulas, porém de forma remota.

A Rede Municipal de Ensino de Santo André publicou uma Orientação Normativa em 30 de abril de 2020 (SANTO ANDRÉ, 2020), conforme o Decreto Municipal n. 17. 367 de 01 de maio de 2020 (SANTO ANDRÉ, 2020) para que de forma remota fosse dada continuidade ao trabalho realizado com as crianças.

Estabelecida a Orientação Normativa no município de Santo André, os(as) professores(as) passaram a atuar de forma remota. Assim, houve a entrega de atividades impressas nas unidades escolares, bem como grupos do WhatsApp com as famílias e lives com as crianças, utilizando as plataformas do Teams e Meet. Essa medida procurou minimizar o distanciamento e estabelecer parcerias com as famílias, com isso, os(as) professores(as) tiveram que se reinventar e atualizarem-se na utilização das tecnologias como ferramenta principal no ensino remoto.

Foram entregues as atividades impressas e com os encontros on-line marcados, percebeu-se que ainda existiam barreiras, ocasionando o distanciamento entre as instituições de ensino e as famílias. Algumas famílias conseguiam participar do ensino ofertado, outras participavam pouco e outras não interagem com a escola.

Preocupado então com este cenário, esta investigação teve como perguntas orientadoras: como ocorreu a relação entre a pré-escola e a família no período de 2020-2021? e quais as aprendizagens desse momento a serem consideradas no retorno presencial?

Realizadas buscas no Periódico Capes sobre a parceria entre pré-escola e família em tempos de pandemia, no período de 2020 a 2021, encontramos a pesquisa “A Relação Família-Escola e a Infância em Tempos de Pandemia” de Priscila Kely da Rocha, que contribuiu com a presente investigação.

Sabendo-se da importância da relação entre pré-escola e família, principalmente, na atual conjuntura pandêmica, o objetivo geral desta pesquisa foi o de compreender como ocorreu a relação entre a pré-escola e família no período de 2020-2021 e quais as aprendizagens desse momento da pandemia para o retorno ao atendimento presencial. Para tanto, teve como objetivos específicos: 1) identificar os canais de comunicação entre a pré-escola e família; 2) conhecer o que pensam

as famílias sobre a educação dos seus filhos e filhas nesse cenário pandêmico; 3) verificar as percepções das famílias quanto às parcerias com a pré-escola e a percepção das docentes acerca da parceria com as famílias; 4) a partir dos resultados da pesquisa, elaborar um documento com algumas orientações que auxiliem as instituições nessa parceria com as famílias.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, que tem como procedimento as entrevistas semiestruturadas com as famílias e as professoras da Educação Infantil das turmas de pré-escola que atuam com crianças de cinco anos.

O referencial teórico utilizado para conceituar a dialogicidade foram os trabalhos de Paulo Freire, que defende o diálogo como essência fundamental à educação para uma prática de libertação. Sobre a parceria pré-escola e família, foram consideradas as pesquisas de Jane Margareth Castro. Sobre o período pandêmico, o trabalho de Boaventura Souza Santos. Sobre os procedimentos metodológicos, os trabalhos de Carlos Gil e Marli André são referências.

O trabalho está organizado em sete seções. A primeira seção, Introdução, contextualiza o porquê da escolha do tema de pesquisa e seu delineamento, bem como apresenta como o texto de defesa está estruturado.

A segunda seção, A relação família e pré-escola: por uma educação compartilhada, trata da parceria entre a pré-escola e as famílias. Apresenta alguns marcos históricos da Educação Infantil, no Brasil, com destaque às funções do cuidar e educar, bem como o processo educativo na pré-escola e a participação das famílias.

A terceira seção, O contexto pandêmico e a relação família e pré-escola na Rede Municipal de Educação de Santo André, discorre sobre alguns marcos do contexto educacional brasileiro, durante o período pandêmico, com destaque para as leis e ações desenvolvidas na Educação Infantil, e ainda sobre a pré-escola municipal de Santo André e sua relação com às famílias durante esse período.

A quarta seção, Procedimentos Metodológicos, apresenta a opção pela pesquisa qualitativa e exploratória, tendo como técnica de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas com as famílias e as docentes. Nela, ainda são apresentados os sujeitos e o campo desta investigação.

A quinta seção, Relação pré-escola e família: percepções das docentes e familiares, trata da análise dos dados desta investigação, organizada em quatro

categorias: a comunicação entre a pré-escola e as famílias; a organização da rotina familiar durante a pandemia; a parceria pré-escola e famílias: desafios e possibilidades; o retorno ao atendimento presencial: mudanças e permanências.

A sexta seção, Cadernos de apoio pedagógico: a relação pré-escola e família, apresenta a proposta do produto final desta pesquisa e traz os indicativos para a construção da parceria entre a pré-escola e as famílias. Após, segue a última seção: Considerações finais, as quais apresentam uma síntese dos dados produzidos na pesquisa.

2 A RELAÇÃO FAMÍLIA E PRÉ-ESCOLA: POR UMA EDUCAÇÃO COMPARTILHADA

Nesta seção, apresentamos os marcos históricos sobre a constituição da Educação Infantil no Brasil, bem como as diferentes configurações de família e a relação compartilhada entre educadores(as) e famílias no contexto da pré-escola. Em específico, esta seção centra-se na importância das famílias na relação social com a Educação Infantil e como ambas se relacionam entre si, contribuindo para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de 4 e 5 anos.

2.1 Educação Infantil: marcos históricos

No século XX, após a Revolução Industrial na Europa, homens e mulheres passaram a ocupar o mercado de trabalho, nas cidades urbanas, precisamente nas fábricas. Assim, a ideologia predominante da mulher em ser apenas esposa, dona de casa e mãe adquiriu configurações diferentes na sociedade. E, uma nova necessidade surge: onde as mães deixariam seus filhos e filhas para trabalharem nas fábricas? Como afirmam Oliveira et al. (2009, p. 18), a “[...] implantação da industrialização no país, na segunda metade do século passado, provocou a necessidade de incorporar grande número de mulheres casadas ou solteiras ao trabalho nas fábricas”.

Com a chegada dos(as) imigrantes europeus, no Brasil, por volta do século XX, tornou-se importante ter um olhar sobre o cuidado com as crianças, enquanto as mães trabalhavam. Oliveira et al. (2009) pontuam que, na década de 1920, alguns movimentos passaram “[...] a se organizar nos centros urbanos mais industrializados do país em movimentos de protesto contra as condições a que se achavam submetidos nas fábricas e reivindicaram, dentre outras coisas, creches para seus filhos” (OLIVEIRA et al., 2009, p. 18).

A reivindicação por creche, pelas mães operárias, é um dos primeiros passos para as conquistas quanto aos cuidados e à educação das crianças pequenas. Cabe ressaltar que, à época, o atendimento às crianças era apenas centrado no ato de cuidar, “[...] o trabalho junto às crianças nas creches era de

cunho assistencial – custodial. A preocupação era com a alimentação, higiene e segurança física das crianças” (OLIVEIRA et al., 2009, p. 19).

A partir de 1964, o poder público começa a amparar financeiramente as entidades filantrópicas, responsáveis por cuidar das crianças, “[...] muitas destas, gradativamente, passaram a esboçar uma orientação mais técnica a seu trabalho, incluindo preocupações com aspectos da educação formal das crianças nas creches” (OLIVEIRA et al., 2009, p. 20).

As ações do cuidar estiveram presentes, nas classes menos favorecidas, como “educação compensatória” (OLIVEIRA et al., 2009, p. 20), termo originado durante a Revolução Industrial, usado em geral na pré-escola e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, segundo Duarte (1986, p.175) é definido como:

Conjunto de medidas políticas e pedagógicas visando compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares das crianças das classes cultural, social e economicamente marginalizadas, a fim de que elas se preparem para um trabalho e tenham oportunidade de ascensão social.

O ideário de educação aqui estabelecido é o da reparação, explica Oliveira que: “Em razão disso, começaram a ser elaboradas propostas de trabalho em algumas creches e pré-escola públicas” (OLIVEIRA et al., 2009, p. 20-21).

A partir dos anos 1970, o poder público iniciou o processo de administração das creches, que deixam de ser gerenciadas somente pelas instituições filantrópicas. Com a Constituição Federal (CF, BRASIL, 1988), creches e pré-escolas ampliam às suas ofertas de forma educacional, na tentativa de minorar o caráter puramente assistencialista que imperou nestes espaços por muito tempo.

Conforme a CF (BRASIL, 1988) em seu art. 205,

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 da pessoa, seu trabalho para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O atendimento às crianças de zero a seis (àquela época) anos de idade, em creches e pré-escolas, torna-se um direito subjetivo, sendo de responsabilidade da família e dos entes federativos, com prevalência para os municípios.

Com foco na formação integral da criança, os saberes e fazeres desenvolvidos na Educação Infantil, conquistam maior atenção e discussão entre os(as)

envolvidos(as) deste segmento educacional. Assim, além de repensar a concepção de criança foi preciso também refletir sobre o papel da Educação Infantil.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, BRASIL, 1998, p. 17):

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da Educação Infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas.

Refletir os novos caminhos para essa etapa da educação básica, fez-se importante para não incorrer em antigas concepções, nas quais a creche e a pré-escola destinam-se apenas à “classe pobre” e que, sobretudo, as creches são instituições apenas de cuidado.

Notório mencionar que a Carta das Nações Unidas, promulgada em 1945, foi um marco importante às medidas de proteção e cuidado com a infância, no que tange a atenção e assistência à criança. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada, na data de 10 de dezembro de 1948, já reconhecia a criança como sujeito de direito e cidadã.

Com o objetivo de estimular o desenvolvimento de ações de melhoria sobre o atendimento à infância, ocorreu a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 20 de novembro de 1989, contudo, no Brasil, ela foi ratificada somente, em 24 de setembro de 1990.

A CF assegurou por meio de sua legislação a garantia de direitos fundamentais para os(as) brasileiros(as). Junto à Convenção dos Direitos da Criança, incidiu em ações e debates sobre a infância e os seus direitos, fomentando a base para a construção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, BRASIL, 1990), sancionado, em 14 de outubro de 1990, representa o marco legal, pós redemocratização, para validação dos direitos e deveres de crianças e adolescentes, regulamentado e acompanhado pelos conselhos tutelares dos municípios brasileiros. Em seu art. 3º afirma que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

O ECA prevê, em seus artigos, os direitos das crianças e adolescentes, como: a proteção, a convivência familiar, a prioridade nos setores de políticas públicas como a educação. Em relação às políticas públicas voltadas à educação, a criança e o adolescente têm direito à igualdade e condições para o acesso e permanência na instituição educacional; o direito de ser respeitado por seus educadores; de, inclusive quando necessário, contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis; direito à preparação para o mundo do trabalho, como o pleno desenvolvimento psicológico, afetivo, social, moral e físico. A importância do amparo das instituições de rede de apoio à infância e juventude como a família, o Estado, a sociedade, as instituições de ensino e os conselhos tutelares são importantes na defesa de crianças e adolescentes (BRASIL, 1990).

A CF e o ECA têm suas proposições, em relação à educação reafirmadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), que define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, sua finalidade, de acordo com o art. 29, é “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A LDB oficializou algumas alterações, na CF (BRASIL, 1988), por meio da Emenda Constitucional de n. 12.796, de 4 de abril de 2013, tornando obrigatório o atendimento das crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil. Em seu art.6º, define que: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade” (BRASIL, 2013).

A referida lei, determina que a Educação Infantil será organizada, de acordo com as seguintes regras:

[...] avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental; carga horária mínima anual de 800 horas distribuídas por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional; atendimento de no mínimo 4 horas diárias para o turno parcial e de 7 horas para a jornada integral; controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% do total de horas; expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013, p. 15).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2010) definem as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas. Definem ainda que ocorra a participação das famílias na instituição educacional, assim dispõe sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP):

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p. 13).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017) elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), tem como propósito orientar e nortear a educação básica da Educação Infantil ao ensino médio, em instituições públicas e privadas.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), o início da Educação Infantil significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças do contexto familiar. Esta é uma das características que, muitas vezes, aproxima a família e a instituição educacional. De acordo com esse documento, a família não se separa de seus filhos e filhas ao deixá-los na pré-escola. Ao contrário, vinculam-se com as instituições, por uma relação de parceria, objetivando o bem comum e a formação integral das crianças.

Assim, ocorre uma relação de proximidade quando a instituição educacional oportuniza as famílias e as crianças aprendizado do seu meio e de si. Desta maneira, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 16) “[...] reconhece o compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral, simbólica e diversidades”. As habilidades e competências previstas na base comum iniciam-se na Educação Infantil, em uma relação de parceria entre o poder público, as instituições de ensino e as famílias, no processo social e afetivo com às crianças.

2.2 Configurações familiares e a pré-escola: cuidar e educar em parceria

A família é a primeira instituição de socialização das crianças, pois é nela que ocorrem os primeiros ciclos de formação, as primeiras aprendizagens, onde meninas e meninos começam a ter os primeiros contatos com o mundo. A família é responsável por transmitir os primeiros valores e crenças à criança, iniciando o processo de construção de sua identidade. Trata-se, portanto, de pessoas que educam e cuidam, contribuindo para aquisição dos primeiros conhecimentos da criança. Para Magalhães (2007, p. 44), a família é um “[...] contexto que presta os primeiros cuidados, o afeto e proporciona uma variedade de oportunidades”.

As famílias são muito diversas, logo é fundamental que as instituições educacionais conheçam as suas realidades, para que possam criar os primeiros laços de confiança e parceria. De acordo com Loureiro (2017, p. 13): “A família não pode ser definida apenas pelos laços de consanguinidade, mas sim pelo entrelaçamento de variáveis biológicas, sociais, culturais e histórias, incluindo o significado das interações e relações de uma geração para outra”. Essas interações são significativas para a construção da identidade e formação da criança.

Na sociedade contemporânea, as organizações familiares foram se modificando conforme o tempo, a influência do sistema capitalista, o trabalho e os meios de produção foram determinantes nesse processo. Segundo Oliveira N. (2009), com a expansão do sistema capitalista, as fábricas passaram a produzir mais, aumentando a produção e o consumo na sociedade. Tais mudanças ocorreram não apenas nas relações de trabalho e consumo, mas também no modo de viver, de se constituir e no estilo de vida das famílias.

O conceito de família, na contemporaneidade, é afirmado por Oliveira N. (2009, p. 72):

No mundo governado pelo consumo excessivo, herança do capitalismo acelerado, podemos verificar que o que está realmente importando não é o ser com o qual está se convivendo em família, mas o ter enquanto característica principal do modo capitalista de produção. A situação atual da família também pode ser analisada a partir da transformação das formas da vida conjugal, dos modos de gestão da natalidade e no modo de compartilhar os papéis na família e a maneira pela qual a mesma é visualizada atualmente.

Cada família carrega consigo sua identidade, história e cultura, constituída historicamente por meio das gerações. Essas gerações modificaram-se, conforme o

tempo, o papel da mulher, nas famílias tradicionais, era a de “mãe e dona de casa”. Todavia, essas funções transformaram-se e muitas passaram a ser “chefe de família”.

Nas novas relações afetivas, os casamentos mudaram não só nas questões religiosas, mas também nos registros de cartórios, surgem novas formatações de uniões estáveis. Também, filhos (as) provenientes de outras relações afetivas passaram a se relacionar com madrastas e padrastos e novos irmãos e irmãs provindos de relacionamentos de seus genitores(as). Como afirmam Vicente e Souza (2010, p. 158), o sentido de família ampliou-se, atualmente, “trata-se de um conjunto de pessoas ligadas por laços de sangue ou de afinidade, vivendo ou não em coabitação, com diferentes distâncias geográficas e emocionais”.

A união de pessoas do mesmo sexo, homoafetiva também está entre as novas composições familiares. Segundo Lobo (2011, p. 17):

A família atual está matizada em paradigma que explica sua função atual: a afetividade. Assim, enquanto houver afeto haverá família, unida por laços de liberdade e responsabilidade, e desde que consolidada na simetria, na colaboração, na comunhão de vida.

O conceito de família é uma construção social e histórica, que se modifica e se apropria de novos modos de vida, conforme o tempo e a sociedade. As novas configurações de famílias constituíram-se de formas diversas e as questões culturais e sociais estão sendo transformadas nas esferas familiares.

Outro ponto a mencionar, é o aspecto social, tão desigual no Brasil, já que muitas famílias ainda sofrem com diversos problemas pela falta de políticas públicas. Os impactos da desigualdade social atingem diretamente as crianças, que são compreendidas como seres em formação. Elas são ativas, potentes, participativas e produtoras de cultura, vivenciam e experimentam o mundo, são influenciadoras e influenciadas pelos fatores inerentes aos contextos que vivencia.

Sendo assim, devem ser respeitadas em suas diferenças étnicas, pessoais e culturais, tendo as políticas públicas o dever de agir com ações eficazes para a melhoria da qualidade de suas vidas, com atenção especial às crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade.

As famílias contemporâneas que constituem os lares para essas crianças, fazem parte do nosso cotidiano escolar, o que nos possibilita conhecer e conviver

com a diversidade em uma vivência dialógica; por isso, a importância do acolhimento às crianças e às suas famílias, desde a creche a pré-escola é de suma importância.

A construção de uma parceria entre educadores(as) e famílias tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físicos, emocionais, afetivos e sociais. Loureiro (2017, p. 2) refere que:

Família e Escola emergem, assim, como duas instituições fundamentais e essenciais para promover os processos evolutivos dos indivíduos, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social.

No entanto, é preciso atentar que, tanto as instituições educacionais como as famílias denominam-se pelas suas características culturais, comportamentais e sociais, muitas vezes, distintas. Conforme Villas-Boas (2001, p. 61):

[...] a família, independentemente da sua constituição, sempre poderá ser entendida como um sistema, uma vez que ela não é o resultado do somatório dos elementos que a constituem, antes se apresentando como o produto das interações entre os mesmos, nomeadamente no que respeita a afetos e ao desenvolvimento da autoimagem.

No que se refere ao contexto educacional, Cardona (2006) aponta que as primeiras instituições de atendimento às crianças alteraram-se, ao longo do tempo. As modificações decorrem da necessidade de atender as novas organizações e configurações familiares que foram se constituindo, fazendo com que os contextos educativos tivessem que se adequar em suas dinâmicas. Nesse sentido, Teixeira (2006) defende a importância de se envolver as famílias no contexto educacional.

Para o autor:

[...] a escola e a família são contextos do desenvolvimento dos indivíduos com papéis complementares no processo educativo ambas são agentes de educação do mesmo sujeito, mas cada uma tem a sua especificidade, quer no conteúdo da educação, quer nos métodos utilizados (TEIXEIRA, 2006, p.5).

Guimarães e Leite (1999, p. 6) descrevem os contextos educacionais como “[...] centros agenciadores de relações enquanto contextos sociocomunicativos da criança e potencializadores do desenvolvimento infantil”. Sendo assim, os(as) educadores(as) devem ser agentes atentos(as), para proporcionar ambientes acolhedores, tranquilos, estimulando a socialização em parceria com as famílias,

promovendo valores de respeito, valorização e confiança das crianças e suas famílias. Com isso, é preciso reconhecer que:

A educação de qualidade, como direito fundamental de todas as pessoas, tem como elementos essenciais a equidade, a relevância e a pertinência, além de dois elementos de caráter operativo: a eficácia e a eficiência. O Estado (nos níveis federal, estadual e municipal) é o responsável primário pela educação escolar. A escola não é somente um espaço de transmissão da cultura e de socialização. É também um espaço de construção de identidade. O reconhecimento de que a escola atende alunos diferentes uns dos outros possibilita a construção de estratégias educativas capazes de promover a igualdade de oportunidades. É direito das famílias ter acesso a informações que lhes permitam opinar e tomar decisões sobre a educação de seus filhos e exercer seus direitos e responsabilidades. O sistema de educação, por meio das escolas, é parte indispensável da rede de proteção integral que visa assegurar outros direitos das crianças e adolescentes. A proteção integral das crianças e adolescentes extrapola as funções escolares e deve ser articulada por meio de ações que integrem as políticas públicas intersetoriais (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 20).

Verifica-se que o relacionamento entre as intuições educacionais e as famílias necessita ancorar-se na reciprocidade, no diálogo, na parceria e na escuta, elementos essenciais para uma boa formação e aprendizado da criança. Segundo Magalhães (2007, p. 53), “[...] nestas aproximações centradas na família, os pais são envolvidos como colaboradores e como os primeiros professores dos seus filhos, de onde resultam benefícios para crianças, famílias, escolas e comunidades”.

Essa relação social entre educadores(as) e famílias com o foco na criança, faz-se necessária para a construção da identidade e a formação do sujeito, na qual deve-se respeitar as diversas famílias, as diferentes infâncias e as produções das culturas infantis. Nessa relação, é necessário uma educação humanizada e emancipatória, priorizando a formação integral dos sujeitos, compreendendo que:

As crianças e os adultos devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes, sendo preciso superar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível não pertencer a uma complexa teia de interdependência (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 20).

A pré-escola não pode pautar-se em uma proposta educacional e pedagógica sem antes conhecer as famílias e as crianças pertencentes a sua comunidade. A caracterização e singularidades das famílias atendidas na instituição devem constar no PPP, documento elaborado anualmente pela instituição educacional. Ele é fundamental, no processo educacional, a fim de estabelecer ações voltadas à

relação humanizada de formação com as crianças e com as famílias em um processo de protagonismo compartilhado.

Sobre a temática das relações compartilhadas, entre o espaço educacional (acolhedor e parceiro) e as famílias/crianças, Vygotsky (1995) afirma que o lugar ocupado pela criança, nas relações sociais de que participa, tem força motivadora em seu desenvolvimento e aprendizagem.

A relação entre professores(as) e famílias é o alicerce para a identificação do olhar e a escuta para as aprendizagens, os sentimentos, os anseios, desejos, potências e linguagens das crianças. A escuta aguçada de educadores e educadoras para se aproximarem das famílias e das crianças fará toda a diferença, em um espaço educacional aberto às diversas concepções e identidades familiares.

A relação compartilhada entre a instituição educacional e a família, na qual cada uma desempenha seu papel diante da educação das crianças pequenas, também é ressaltada por Salvador (2013, p. 10): “O aparecimento da educação pré-escolar pretende contribuir para o crescimento da criança, através de processos pedagógicos adequados ao seu desenvolvimento, deixando claro que não substitui o meio familiar”.

As instituições de educação devem trabalhar em consonância com as famílias e responsáveis pela criança como parceiros(as), envolvendo-os(as) nas práticas educativas com as crianças como um todo. Como afirma Caldwell (2005, p. 271-272), “Não se pode educar sem prestar cuidados e proteção, e não se pode prestar cuidados corretos e proteção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo durante todos os anos – sem, ao mesmo tempo educar”.

Vê-se, portanto, que o cuidar e o educar são dimensões indissociáveis na educação das crianças, como definem as DCNEI (BRASIL, 2010).

Conforme explanam Rezende e Silva (2001, p. 75):

[...] torna-se necessário que o cuidar seja discutido no cotidiano de creches/pré-escolas com a finalidade de se erigir um conceito compartilhado. A construção conjunta descortina a possibilidade de os trabalhadores do cuidado/educação construírem também necessários consensos a respeito de criança, educação, família etc.

Cuidar e educar das crianças pequenas são funções que devem ser compartilhadas entre as instituições de Educação Infantil e as famílias (BRASIL, 2010). Nesse sentido, compreender os contextos familiares e sociais que as crianças

vivenciam, dar visibilidade às suas vozes, escutá-las em suas experiências e sentimentos, respeitando-as e valorizando-as faz-se fundamental. A criança é um sujeito ativo em seu processo de ensino e aprendizagem. Como afirma Sarmiento (2018, p. 48), “O entendimento da criança como cidadã remete-nos para a abordagem da criança como ator social, ou seja, do reconhecimento da sua voz, da sua participação no mundo que a rodeia, afirmando seus valores e direitos”.

Nessa perspectiva, as ações do cuidar e educar ampliam-se, respeitando as diversidades culturais e sociais, considerando as competências essenciais para o desenvolvimento pleno da criança (EMILIANI; MOLINARI, 1998). O trabalho compartilhado entre ambas instituições é fundamental para que as crianças se desenvolvam, aprendam e modifiquem os ambientes, na parceria entre criança, educadores(as) e família.

Por intermédio da criança, a relação entre a instituição educacional e a família se estabelece, e espera-se que ela seja dialógica, de modo a dividir a corresponsabilidade sobre o cuidar e o educar, cabe a instituição respeitar e esclarecer, sempre que necessário, as dúvidas e anseios das famílias.

A instituição educativa torna-se mais “familiar” para as crianças e familiares quando se estabelecem vínculos com os(as) educadores(as). Como afirma Silva (2014, p. 256), a “[...] dimensão de confiança apresenta-se como um elemento central da relação EI-criança-família”.

Tendo em vista que o cuidar e o educar fazem parte de um processo compartilhado entre ambas instituições, Fortunati (2009, p. 52) assevera que:

A ideia de que os serviços educacionais para a primeira infância tenham como interlocutores não só as crianças, mas também os pais, procede de uma ideia sobre o desenvolvimento conjunto entre as crianças e as pessoas que as atendem e põe em evidencia a importância de que exista uma troca contínua e recíproca entre os diferentes contextos em que as crianças crescem.

Bhering e Sarkis (2016) afirmam que para algumas famílias é mais difícil estabelecer uma relação compartilhada de cuidados dos seus filhos e filhas, o que pode prejudicar, em algumas situações, a inserção da criança no espaço educacional. Para que isso não ocorra, é importante que docentes e familiares dialoguem e estabeleçam uma relação de confiança, desde o início do processo de inserção das crianças, no espaço educacional, pois há uma insegurança natural por parte dos familiares e responsáveis. Afirma Bonomi (1998, p. 171):

É inegável o fato de que o cuidado da criança move sentimentos e emoções profundas não somente no pai, mas também no não-pai, e que esses sentimentos entram de forma compacta no relacionamento entre adultos que se ocupam da mesma criança. [...] o fato que a criança estabeleça um relacionamento e se afeioe à educadora é considerado uma premissa para que o pai possa dar-lhe confiança: isso atenua os seus sentimentos de culpa e o temor de ter deixado a criança em não muito boas mãos, mas desencadeia frequentemente o temor oposto: que a educadora se torne mais importante para a criança. [...] A educadora, por sua vez, encontra-se em conflito, ao dar espaço a um certo envolvimento emocional no relacionamento com a criança, aqui sente que lhe asseguraria afeto e apego da criança, mas colocaria em competição com o pai, e nós sabemos que uma criança não pode ter duas mães. Tudo isso, entre outras coisas, faz com que os aspectos prazerosos e emocionantes do próprio relacionamento com a criança sejam raramente explicitados tanto por parte dos pais quanto por parte da educadora. As comunicações dizem respeito aos comportamentos da criança, mas dificilmente às próprias emoções.

É necessário analisar e compreender os motivos e circunstâncias causadores dos conflitos na relação entre educadores(as) e famílias, para que os embates sejam esclarecidos, favorecendo a relação entre ambos. O diálogo e o convite para que as famílias façam parte do dia a dia escolar das crianças, para que participem dos conselhos de escola, eventos e tantas outras ações de cunho pedagógico são meios para se estreitar os laços. Como pontua Almeida (2014, p. 4), “[...] a comunicação aberta, a tomada de decisões construída com os pais e o planejamento de ações que possam apoiar cada criança são estratégias que colaboram para uma educação de qualidade”.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009) destacam a importância da participação das famílias para a qualificação dos espaços educacionais. Espaços estes que, ao acolherem as crianças e suas famílias, proporcionam um ambiente propício ao aprendizado, desenvolvimento e bem-estar das crianças.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, BRASIL, 2013), enfatiza-se a necessidade de estabelecer uma parceria entre instituições educacionais e família, cabendo a primeira respeitar e valorizar a diversidade das organizações familiares, em um processo de diálogo e escuta cotidiana:

O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos. [...] O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos. Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano. (BRASIL, 2013, p. 90).

A construção de uma educação compartilhada pauta-se em uma relação de participação, diálogo, socialização, respeito, troca de experiências, que reconheça a criança como sujeito de direitos em seu desenvolvimento e aprendizagem. Isso coloca o desafio de incentivá-las a criar ações que evidenciem sua importância no processo educativo, criando cada vez mais mecanismos que garantam sua participação no interior das instituições. Contudo, para que isso ocorra, os(as) profissionais de creches e pré-escolas precisam reconhecer que as famílias possuem um papel fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como para a melhoria da própria educação.

2.3 Processo educativo na pré-escola e a participação das famílias na Rede Municipal de Santo André

A concepção de uma educação popular “do povo para o povo”, cidadã, democrática, crítica, participativa, politizada, proposta por Paulo Freire, denunciava os processos de opressão, desumanização, excludentes dentro da sociedade e defendia as pessoas enquanto sujeitos da construção de sua história à medida que podem transformá-la e serem transformadas. Freire (1996) afirma que nós, seres humanos, somos seres incompletos, inacabados e inconclusos; mas também capazes de nos desenvolvermos e estabelecermos nas relações sociais o aprendizado, a construção do conhecimento, o despertar para a consciência crítica, como forma de transformar o contexto em que estamos inseridos(as).

Na concepção freireana, a relação do eu e do(a) outro(a) é um processo fundamental nas relações dialógicas, visto pautar-se pela compreensão e transformação de si e do(a) outro(a) na história e na busca pela liberdade. Segundo Freire (2008b), a liberdade se faz presente a partir do sentido que se dá a ela, assim

quando ocorre um processo dialógico em busca da democracia, se dá o verdadeiro sentido da liberdade.

Freire e Horton (2003, p. 149) discorrem que o exercício da liberdade é fundamental, pois “[...] quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia. Quanto menos perguntarmos às pessoas o que desejam e a respeito de suas expectativas, menor será a democracia”.

As instituições de ensino estão compostas por diversas pessoas com diferentes culturas e vivências. A aproximação nas relações dialógicas acolhem, dando visibilidade às vozes nas diversidades que compõem a sociedade. A instituição educacional possui o compromisso de dar visibilidade às vozes da comunidade local, famílias e responsáveis dos educandos e educandas em um processo mútuo de possibilidades, em busca de práticas pedagógicas do exercício do direito, do dever, promovendo ações democráticas e não determinantes. Segundo Freire (2010, p. 86), “[...] as exigências de assumir a liberdade, que implica o respeito pela liberdade do outro, no sentido da eticidade, da humildade, coerência e tolerância”.

A relação, conforme Freire (1996), se dá pela mediação dos(as) profissionais da instituição educacional, que junto à comunidade local constrói essa relação recíproca, dialógica, que contribui para a construção na participação ativa dos familiares na gestão democrática. Inserir as famílias, neste contexto, nas instituições da Educação Infantil, requer favorecer e fortalecer um espaço de discussão e debate sobre o PPP da instituição, para que as famílias possam contribuir com a construção de projetos, auxiliar na construção do currículo e compor os Conselhos de Escola.

A CF (BRASIL, 1988), no seu inciso VI, art. 206, e a LDB (BRASIL, 1996), em seus artigos 3, 12 e 13 referem-se a gestão democrática como ponto de partida à participação da comunidade e das famílias no espaço educativo. Ghanem (2004, p. 167) aponta duas decorrências necessárias para a construção de uma escola emancipatória:

[...] decorreria da reorientação das relações desenvolvidas no intercâmbio escola-sistema, a partir do reconhecimento da efetiva autonomia da escola, como lugar da definição de políticas para a educação. Decorreria também da reorientação das relações interpessoais no interior da escola, as quais deveriam ser calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação.

Essa afirmação remete à Freire (1991, p.16), ao pensarmos o papel da instituição educacional democrática, humanizadora e participativa:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história [...]. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade [...] um centro de debate de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

A instituição educacional não se consolida de forma imposta, mas na sua constituição, construção, não desconsiderando as pluralidades culturais, as diversidades sociais e econômicas. No cenário educacional, a instituição é composta por gestores(as), educadores(as), demais funcionários(as), estudantes e seus familiares e a comunidade local, o que implica na necessidade de construção de uma relação dialógica, que respeite e fortaleça a ação coletiva de todos e todas.

A relação dialógica é considerada importante na Rede Municipal de Ensino de Santo André, por considerar importante as práticas de acolhimento com as crianças e famílias. A Rede afirma no seu Documento Curricular, elaborado, em de 2019, no volume II sobre Inserção e Acolhimento, que:

A parceria entre a Escola e a família deverá ser estabelecida desde o início do processo de matrícula. Essa relação deve ser constituída com seriedade, compreendendo-se que as famílias são coautoras do processo educativo. No período de inserção e acolhimento, faz-se necessário um planejamento da acolhida, com atividades diversificadas, e muito carinho, paciência e atenção por parte das/dos educadoras/es, pois, na maioria das vezes, recebemos crianças que estão, pela primeira vez, vindo para o espaço escolar e isso, muitas vezes, causa desconforto às/aos pequenas/os, que são separadas/os de seu ambiente de referência e, conseqüentemente, de seus familiares, tendo de permanecer com pessoas, para elas/es, desconhecidas. (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 56).

A Rede Municipal de Educação faz referência às DCNEB (BRASIL, 2013), sobre a relação com as famílias:

A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e, principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art.3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e sócio ambientalmente orientada (BRASIL, 2013, p. 85).

A Rede Municipal de Ensino de Santo André considera que para as instituições, de Educação Infantil, desempenharem ações visando ao pleno desenvolvimento das crianças, em sua formação integral e em parceria com as famílias, alguns aspectos são importantes, como os espaços educacionais – lugares de estabelecimento dos vínculos afetivos, acolhedores, respeitosos com as diversidades culturais. A instituição educacional necessita ser laico, reflexivo, humanizado e integrado às famílias.

A educação municipal de Santo André, em seu Documento Curricular, preza a educação emancipatória, inclusiva e transformadora. Nesta concepção de ensino, a Rede Municipal visa a uma educação horizontalizada, para que os(as) participantes do processo educacional (educadores e educadoras, famílias), contribuam à formação integral da criança de forma cognitiva, afetiva e social.

O PPP da pré-escola pesquisada (SANTO ANDRÉ, 2022) traz em seu bojo, a caracterização das famílias e dos educandos e educandas e explicita que a maior parte das famílias são participativas na vida educacional de seus filhos e filhas, como também nas atividades culturais realizadas pela instituição de ensino. A relação próxima da instituição com as famílias cria oportunidades e favorece a presença e a parceria entre ambas.

Ainda de acordo com o PPP, as famílias são interessadas no desenvolvimento e aprendizado das crianças. Elas prezam pela melhoria, qualidade do ensino e estimam que a instituição continue a desempenhar seu papel de ensinar com responsabilidade, ofertando às crianças o conhecimento por meio da ludicidade. A parceria se estabelece à medida que a família entende a importância de acompanhar a vida educacional das crianças e os auxilia em suas atividades educacionais, bem como acompanha e zela pela frequência escolar.

A pré-escola pesquisada realiza um programa, em parceria com os assistentes sociais do município, nomeado “Nenhum a Menos”. Nele, a instituição educacional comunica situações em que as ausências são recorrentes e a comunicação com a família é falha. Os assistentes sociais realizam a busca ativa no

intuito de restabelecer o diálogo com a família, a fim de compreender as possíveis causas para as ausências das crianças.

A relação dialógica com a família é essencial em todos as situações, como nos casos de familiares que possuem impedimento legal quanto à guarda da criança ou nos casos em que a criança possui alguma restrição alimentar e o seu relatório médico deve ser encaminhado a Companhia Regional de Abastecimento Integrado de Santo André (CRAISA), que fornece alimentação as unidades escolares do município de Santo André, a fim de fornecer alimentação diferenciada aos que precisam, conforme orientação médica.

A pré-escola, além das ações mencionadas, também incentiva as famílias quanto à participação dos(as) responsáveis nas “reuniões de pais” e nas reuniões formativas que, por vezes, trata de temas urgentes, de modo a valorizar e incentivar o diálogo, promovendo e estreitando laços de parceria com as famílias para o pleno desenvolvimento integral das crianças.

3 O CONTEXTO PANDÊMICO E A RELAÇÃO FAMÍLIA E PRÉ-ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTO ANDRÉ

Nesta seção, apresentam-se alguns marcos históricos do contexto educacional brasileiro durante o período pandêmico, com destaque para as leis e ações desenvolvidas no paradigma da educação básica, sobretudo na pré-escola. A seção discorre ainda sobre a pré-escola municipal de Santo André e sua relação com às famílias em tempos de pandemia.

3.1 O contexto pandêmico educacional brasileiro: alguns marcos

A pandemia da COVID-19, no início no ano de 2020, causou na educação brasileira a suspensão das aulas presenciais devido ao distanciamento social, desde a educação básica até o ensino superior, tanto nas esferas educacionais privadas quanto nas públicas. A necessidade de mudança das aulas presenciais para as aulas remotas foi se adequando no dia a dia dos(as) educadores(as) e educandos(as).

Para o ensino remoto foram utilizadas as plataformas virtuais; grupos nas redes sociais como Facebook e WhatsApp; aulas on-line pelas plataformas digitais como o Teams, Meet e Zoom. As aulas aconteceram de forma síncrona ou assíncrona. Na educação básica, precisamente no ensino público, conforme Oliveira et al. (2020), no período pandêmico muitos(as) estudantes não tiveram acesso aos meios digitais, o que dificultou sua participação e a realização das atividades pedagógicas não presenciais.

O termo ensino remoto foi utilizado, no Brasil, para adotar outra forma de ensino, devido a impossibilidade das aulas presenciais. A expressão utilizada refere-se à atividade educacional que o(a) educando(a) realizava, no período pandêmico, em sua residência. Aos termos tecnológicos também foi colocado ensino e aulas on-line, criou-se as diferenciações de remoto e on-line e educação a distância.

As atividades não presenciais estiveram presentes nos documentos oficiais do MEC e das Secretarias de Educação dos estados e municípios. Para Daros (2020), no início das restrições sociais a atividade remota resultou em ações

emergenciais, temporárias, com uso dos meios digitais para suprir e minimizar os impactos da pandemia. Perelló (2020) afirma que na pandemia o(a) professor(a) foi dormir profissional presencial e acordou on-line. Já Patto (2013), observa que a aula virtual nunca terá a essência da aula presencial na relação professor-aluno.

A interação presencial entre educador(a) e educando(a) é essencial para o processo educacional e o desenvolvimento de outras aprendizagens (a afetiva, a social e a estética), logo, as instituições de ensino se configuram espaços de possibilidades para a aproximação e contribuição à afetividade. Na relação afetiva, são criados mecanismos facilitadores para o processo de ensino aprendizagem, estabelecendo uma relação de confiança entre educadores(as) e educandos(as).

De acordo com Lima (2008, p. 47):

Como meio social, é um ambiente diferente da família, porém bastante propício ao seu desenvolvimento, pois é diversificado, rico em interações, e permite à criança estabelecer relações simétricas entre parceiros da mesma idade e assimetria entre adultos. Ao contrário da família, na qual a sua posição é fixa, na escola ela dispõe de uma maior mobilidade, sendo possível a diversidade de papéis e posições. Dessa forma, o professor e os colegas são interlocutores permanentes tanto no desenvolvimento intelectual como do caráter da criança, o que poderá ser preenchido individual e socialmente.

No contexto pandêmico, a forma de aproximação com as atividades impressas foi importante, principalmente, às famílias que não possuíam acesso à tecnologia, como ocorreu nas comunidades das escolas rurais ou escolas de áreas periféricas no município de Santo André. Porém, sabemos que mesmo com as atividades impressas, muitas famílias não conseguiram auxiliar seus filhos e filhas na compreensão dos conteúdos. Como afirma Vercelli (2017, p.77):

Muitos pais podem ser excelentes trabalhadores nos seus campos de atuação, mas muitos desses profissionais são leigos em educação, quero dizer, quanto aos referenciais abordados pela Pedagogia, da mesma forma que somos leigos em várias áreas do conhecimento.

Diante da impossibilidade das atividades pedagógicas presenciais, durante a pandemia, algumas estratégias foram adotadas para as aulas a distância e os recursos tecnológicos adotados tiveram que considerar os aspectos sociais dos(as) educandos(as). Segundo Vieira e Ricci (2020, p. 4):

Este período de atividades escolares em casa evidenciou que a aprendizagem, além de envolver planejamento e mediação competente de um profissional com formação para tanto, o que, por si só, já é tarefa difícil, envolve também a capacidade de motivar os estudantes para que se engajem aos processos de aprendizagem - e os pais, em sua maioria, ainda que recebam conteúdos devidamente selecionados e planejados, não conseguem promover esta motivação de modo que seus filhos sejam independentes e autodeterminados para aprenderem, o que dificulta a realização das atividades e a aprendizagem em casa (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 4)

O ensino remoto, na modalidade Educação Infantil, sofreu repúdio em um manifesto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2020)¹. Segundo o manifesto, o ensino na modalidade educação a distância (EAD) para a Educação Infantil não é previsto nas legislações educacionais. O manifesto afirma que a educação e o ato de ensinar são funções delegadas à instituição educacional e que nas casas das crianças nem sempre as famílias terão recursos mínimos para concretizá-las.

O objetivo da Educação Infantil é a interação, a socialização e o desenvolvimento das crianças. Dessa forma, é preciso considerar o currículo para a faixa etária, pautado em aprendizagens que ultrapassam conteúdos prontos a serem transmitidos por meio do ensino remoto, isso porque: “[...] o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico” (BRASIL, 2009, p. 16).

Assim, elaborar atividades pedagógicas, com o propósito das crianças não “perderem o ano letivo”, não contribuiu de forma efetiva para o desenvolvimento dos(as) educandos(as), além disso, a Educação Infantil não tem retenção e nem é pré-requisitiva para o acesso ao Ensino Fundamental, como afirma este trecho do manifesto:

¹Posicionamento ANPEd, elaborado com o apoio da coordenação do GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Ângela Scalabrin Coutinho e Romilson Martins Siqueira e com a colaboração de Bianca Cristina Corrêa e Maria Luiza Rodrigues Flores, pesquisadoras do GT07, e dos pesquisadores Luiz Fernandes Dourado e Salomão Barros Ximenes do GT05 – Estado e Política Educacional.

É nessa perspectiva de valorização da pesquisa articulada à prática que o campo da Educação Infantil tem se posicionado na compreensão dos fenômenos que afetam as crianças e a sua educação. Pela defesa das crianças e suas infâncias, estes argumentos fundamentam a inadequação da proposição da EaD ou de prescrição de atividades remotas para crianças de 0 a 5 anos de idade e permitem avançar na reflexão sobre as crianças de até 10 anos de idade, incorporando aqui a preocupação com o que se tem proposto para os anos iniciais do Ensino Fundamental (ANPED, 2020, s/p.).

O manifesto propõe ser necessário uma reflexão acerca do contexto da modalidade EAD, visto que a Educação Infantil não se resume a atividades que apenas definem conteúdos programáticos. Salienta que as diversas esferas dos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, bem como os Conselhos Tutelares, juntamente ao Ministério Público e outras instâncias, garantam o objetivo da Educação Infantil e os direitos das crianças e das famílias, ao considerar que as crianças são sujeitos de direitos e que a pandemia agravou o contexto de desigualdade social, de raça e de gênero, trazendo consequências graves para as famílias pobres, em especial as famílias negras, muitas tiveram suas rendas diminuídas e não conseguiram dar conta dos cuidados com as crianças (COUTINHO; CARDOSO, 2021).

As cobranças por parte dos sistemas de ensino foram grandes, enquanto o respeito à vida ficou em segundo plano, como afirma Canavieira (2021, p. 28): “[...] a educação não devia se ocupar apenas em ensinar o valor da vida de forma individualizada [...] que nada tem a ver com conhecimento ou aprendizagem, não é a apropriação de algo, mas sim uma ética”. Portanto, o respeito ao ser humano deveria ter sido essencial no contexto pandêmico e o olhar frente às necessidades humanas, em especial as famílias menos favorecidas.

Tavares, Pessanha e Macedo (2021, p. 94) afirmam que a modalidade em EAD e o ensino remoto não contemplam “[...] plenamente aos princípios da Educação Infantil como contexto de vida coletiva, além de evidenciarem lacunas referentes às condições heterogêneas de acesso a essas plataformas virtuais, ampliando as desigualdades sociais”. Complementa Franco, Nogueira e Prata (2021, p. 262), frente as desigualdades sociais na pandemia, “[...] o acesso à internet é um direito fundamental, a exemplo dos direitos ainda não assegurados pela política pública municipal local, assim como a água potável, a rede de esgoto, a energia e o transporte”.

No contexto pandêmico, as desigualdades sociais evidenciaram-se e as famílias, os contextos sociais, o currículo da Educação Infantil e os docentes foram elementos de discussões. As concepções educacionais não podem se tornar uma espécie de ensino mecânico e mercantilista, pois se caracterizariam o contrário da legislação vigente e dos estudos e pesquisas da área da Educação Infantil.

3.2 Parceria família e pré-escola em tempos de pandemia

No período pandêmico de 2020-2021, o ensino presencial sofreu mudanças com novos métodos de ensino. A legislação federal, estadual e municipal se fez presente para oficializar os métodos e ações para as aulas não presenciais. O município de Santo André dispôs sobre a complementação de normas sobre o processo de ensino remoto, realizado pelas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, durante o período do distanciamento social. Na Orientação Normativa – DEIEF/SE-Ensino Remoto 30/04/2020, em seu artigo 3º, o município oficializa o ensino remoto:

O Departamento de Educação Infantil e Fundamental, vem dispor sobre os procedimentos pedagógicos a serem adotados e permitidos em situações emergenciais de saúde, neste caso, como a pandemia que ora enfrentamos, a saber, a oferta de Ensino Remoto na Educação Básica. Com fulcro na LDBEN no 9394/1996; na MP no 934/2020; na Lei Federal no 13.979/2020; na Deliberação CEE no 177/2020; na Indicação CEE no 193/2020; na Proposta de Parecer CNE de 17 de abril de 2020, no Decreto Municipal no 17.317, no Decreto Estadual no 64.881 e no Decreto Federal no 9.057/2017, considera: Que mediante a concepção de Educação Básica assumida pela Rede Municipal – sócio-histórico-cultural – que entende o processo de ensino- aprendizagem situado no contexto histórico dos sujeitos, que pensa na integralidade do desenvolvimento, que respeita os direitos de aprendizagem das crianças, entende como essencial assegurar os objetivos de aprendizagem voltados às crianças regularmente matriculadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental , a partir do Projeto Político- Pedagógico de cada Unidade Escolar, mediante a matriz curricular trazida pelo Documento Curricular da Rede Municipal, bem como da caracterização territorial das diferentes regiões (SANTO ANDRÉ, 2020, s/p.).

A Orientação Normativa dispõe sobre o ensino remoto nas creches e Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEFs), traz instruções quanto à elaboração de planejamentos que acolham as crianças e suas famílias durante o ensino remoto, atentando-se para a concepção de educação que

fundamenta o currículo da Rede Municipal de Ensino, a saber, a concepção sócio-histórica-cultural.

A partir das orientações da Secretaria, as equipes gestoras com os(as) professores(as) de Educação Infantil e Ensino Fundamental se reuniram para planejar ações de aproximação com as famílias e com as crianças. A Orientação Normativa – DEIEF/SE- Ensino Remoto 15/06/2020, em seu artigo 4º, explicita sobre as estratégias e ações a serem realizadas com a Educação Infantil no período pandêmico:

O Departamento de Educação Infantil e Fundamental vem dispor sobre as normas complementares aos procedimentos pedagógicos a serem adotados e permitidos em situações emergenciais de saúde, neste caso, como a pandemia que ora enfrentamos, a saber, a oferta de Ensino Remoto na Educação Básica, [...] considera: 4º Quanto às estratégias metodológicas a serem utilizadas no processo de ensino remoto por parte das Unidades Escolares foram considerados dados disponibilizados pela Secretaria de Educação, embasados no que preconiza a legislação vigente, para que as referidas Unidades apontassem o que seria mais apropriado, tendo como base o conhecimento da comunidade escolar. Foram considerados os dados vindos das mesmas, mediante consulta realizada entre os dias 23 e 27 de abril de 2020, bem como os desdobramentos posteriores, durante a realização do processo remoto. Para as definições acerca das estratégias de ensino remoto, considerar: (a) A fundamental necessidade de atingir-se a todas as crianças matriculadas na Unidade Escolar, minimizando o aumento da desigualdade educacional e levando em conta o objetivo da manutenção de vínculos afetivos, emocionais, sociais e culturais, para além de questões escolares; (b) A discussão e definição das possibilidades de estratégias a serem adotadas, nas opções de cada Unidade Escolar, que precisarão figurar dentre as opções abaixo relacionadas: Educação Infantil: Orientações para as famílias, tutores ou responsáveis quanto à interação com a criança, mediante momentos organizados no dia, em que realizem proposta juntos, adulto(s) e criança(s). Orientações para as famílias, tutores ou responsáveis de como organizar uma rotina incluindo as propostas de higiene/cuidados corporais, brincadeiras variadas, músicas e jogos diversos. Orientações para as famílias, tutores ou responsáveis sugerindo a leitura diária de textos pelos pais ou responsáveis. Contato com as famílias, tutores ou responsáveis pelas propostas, mais efetivo com o uso de Internet (WhatsApp, E-mail, Facebook Institucional, Instagram Institucional, *blog* institucional) para possíveis esclarecimentos e combinados. Elaboração de materiais impressos, compatíveis com a idade da criança, para realização de propostas como: desenhos, pintura, recorte, colagem, montagem de materiais com sucatas, entre outros, considerando propostas ajustadas àquilo que a criança já consegue realizar, mediante a complexidade que ela poderá dar conta sem a mediação direta de um adulto.

Seguindo as determinações das Orientações Normativas da Rede Municipal de Ensino, foram organizados grupos de WhatsApp para a comunicação com as famílias e os planejamentos foram elaborados semanalmente. Os(as) docentes enviavam para a instituição educacional as atividades pedagógicas para entregar às

famílias, que as retornavam para a correção. Estas atividades pedagógicas também eram enviadas pelo grupo de WhatsApp.

As atividades pedagógicas, conforme as Orientações tinham caráter lúdico, as propostas continham brincadeiras, músicas, danças. Foram realizadas *lives* pela plataforma do Google Meet, com o intuito de manter o diálogo com as famílias e crianças e manter a interatividade entre as crianças e professores(as).

Durante o ano letivo de 2020, o ensino remoto foi se configurando com as interações remotas por meio de vídeo chamadas, *lives*, aulas online, atividades impressas. A Orientação Normativa – DEIEF/SE-Ensino Remoto 23/11/2020, em seu artigo 5º, explicita sobre o acompanhamento pedagógico das atividades realizadas pelas crianças:

Quanto aos procedimentos para retorno e acompanhamento do processo realizado pelas crianças, em casa, frente às propostas de ensino remoto, faz-se necessário que cada Unidade Escolar se organize de acordo com sua realidade, considerando: a) Que as propostas de ensino remoto precisarão ser acompanhadas para que sejam validadas enquanto registro que confirme a participação da criança, de maneira a configurar-se o ano letivo em vigência. Sendo assim, faz-se necessário o retorno do registro das propostas realizadas pelas crianças para avaliação e monitoramento. Para tanto, propõe-se as indicações abaixo, combinadas entre si ou não: EDUCAÇÃO INFANTIL Orientar que as famílias, tutoras/es ou responsáveis se utilizem de caderno de registros das propostas, funcionando como um Diário de Bordo. Orientar que as famílias, tutoras/es ou responsáveis registrem as situações vivenciadas pelas crianças e enviem fotos e/ou arquivos virtuais das diversas propostas, periodicamente, durante o período de ensino remoto viabilizando o uso gradativo da Plataforma SA Virtual. Orientar que as famílias, tutoras/es ou responsáveis retornem as atividades no formato impresso (SANTO ANDRÉ, 2020, s/p.).

A comunicação com as famílias foi muito importante no processo do ensino remoto, pois por meio dela foram realizadas também as orientações para as ações pedagógicas. Contudo, algumas famílias não participaram destes momentos de orientação e diálogo devido à falta de internet e as questões relativas ao trabalho. Como já discutido, a pandemia acentuou a exclusão social e digital das crianças, já que nem todas tiveram acesso à internet. Algumas famílias não conseguiram participar das atividades on-line devido aos seus trabalhos e os afazeres do dia a dia, o que culminou com uma sobrecarga, em especial para as mulheres.

Santos (2020, p. 16) ainda afirma que:

Suspeito que assim não será em face do machismo que impera e quiçá se reforça em momentos de crise e de confinamento familiar e com as crianças e outros familiares em casa durante 24 horas, o stress será maior e certamente recairá mais nas mulheres.

A afirmação feita pelo autor, em relação à mulher e seu papel na sociedade, foi nítida com as famílias, muitas delas se viram atribuladas no dia a dia, não conseguindo realizar todas as tarefas.

Outra estratégia realizada durante o período de isolamento social foi o atendimento individual às famílias por meio de chamadas de vídeo para auxiliá-las na realização das atividades pedagógicas com as crianças, transmitindo assim atenção e orientação.

As questões sociais também foram marcantes no período de pandemia, muitas pessoas perderam seus empregos e/ou outras atividades que geravam renda. Em face a esse cenário, a prefeitura de Santo André realizou a entrega de kit merenda durante esse período. Para as famílias foi essencial essa ação, pois garantiu o alimento na mesa. Muitas dificuldades vivenciadas pelas famílias são citadas por Santos (2020, p. 16):

Os trabalhadores precários, informais, ditos autônomos. Depois de quarenta anos de ataque aos direitos dos trabalhadores em todo o mundo por parte das políticas neoliberais, este grupo de trabalhadores é globalmente dominante, ainda que sejam muito significativas as diferenças de país para país. O que significará a quarentena para estes trabalhadores, que tendem a ser os mais rapidamente despedidos sempre que há uma crise económica?

Infelizmente, poucos puderam escolher em permanecer em suas casas como forma de manter o distanciamento social e evitar a propagação do vírus, principalmente em bairros periféricos, a maioria precisou ir em busca do sustento para seus lares, como afirma Santos (2020, p.17):

O que significa a quarentena para trabalhadores que ganham dia-a-dia para viver dia-a-dia? Arriscarão desobedecer à quarentena para dar de comer à sua família? Como resolverão o conflito entre o dever de alimentar a família e o dever de proteger as suas vidas e a vida desta? Morrer de vírus ou morrer de fome, eis a opção.

Mesmo com as dificuldades existentes na pandemia, as famílias buscavam interagir com as professoras e professores da forma que podiam, por exemplo, enviando fotos e vídeos das atividades realizadas com as crianças, buscando na instituição de ensino as atividades pedagógicas e retornando com as já entregues

anteriormente para a devida correção.

Durante o ano de 2020, com as orientações das normativas, o trabalho pedagógico realizado com as crianças e as famílias ocorreu de forma remota. Nesse processo, a relação dialógica fez-se fundamental, pois como defende Paulo Freire, o diálogo e a amorosidade são essenciais ao ato educativo, visto que “[...] não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. [...] Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 2011, p. 79-80).

Todos e todas possuem o direito de opinar e se expressar nessa relação, como pontua Santos (2016, p. 49):

Se o amor é diálogo, ele é condição fundamental para que o encontro aconteça, para que a transformação não se degenera em guerra, mas busque a superação das injustiças. É tarefa do ser sujeito construir o diálogo e pelo diálogo dizer o mundo novo. A palavra verdadeira que pertence essencialmente ao ser humano, não é uma imposição externa escravizadora e não é nem mesmo uma realidade da qual ele possa isentar-se ao dizer-se no mundo, pois de outra forma não seria possível transformar-se e nem mesmo viver.

Afirma Nascimento et al. (2013) sobre a relação pedagógica, que não pode apenas ser executada mecanicamente, deve se ter o respeito, o amor, em um processo afetivo para o desenvolvimento humano e libertário. Nesse sentido:

Tais dimensões humanas aparecem interligadas, uma vez que não é possível exercer a docência, de forma autêntica e comprometida, sem vivenciar o afeto pelos educandos e pelo mundo, sem dialogar com os outros indivíduos (alunos, pais, colegas, professores, enfim, com todos) e oportunizar a preservação do legado cultural da humanidade, por meio do acesso ao saber (NASCIMENTO et al., 2013, p.1-2).

O diálogo pode ser entendido 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, possibilitando formas de participação na sociedade, como sujeitos de direitos, críticos no contexto social e histórico em que vivenciam.

O diálogo carrega consigo a humildade e o reconhecimento de que ninguém é detentor de todo o conhecimento da humanidade, “[...] mas que nesse encontro 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” (SILVA, 2016, p. 5).

No ano de 2021, o ensino remoto teve continuidade, as turmas com crianças de quatro anos se mantiveram, houve o ingresso de novas crianças, novas famílias e, assim, fez-se necessário a retomada dos vínculos, do diálogo, da aproximação com a família, mesmo de forma remota, com a interação de forma virtual, os grupos de WhatsApp, as *lives*, encontros on-line, as chamadas de vídeo, as brincadeiras, rodas de músicas virtuais e contações de histórias de forma virtual, continuaram como propostas, conforme a Orientação Normativa – DEIEF/SE-Ensino Remoto 09/02/2021: “Quanto ao atendimento dos alunos regularmente matriculados nas Etapas e Modalidades, inicialmente, o mesmo será organizado remotamente, a partir de 08 de fevereiro do presente ano” (SANTO ANDRÉ, 2021, s/p.).

O desafio da comunicação de forma remota se coloca mais uma vez, visto que o conhecimento não pode se restringir apenas às trocas de informação, mas pautar-se na escuta das famílias. Para Santos (2007, p. 163), “[...] não é preciso situações idealizadas, de culturas iguais, de concepções semelhantes, o que é necessário é a disposição para essa comunicação, colocar-se na posição de ouvinte, mas também demarcar seu espaço expressar suas ideias”.

De acordo com 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.

O autor ressalta que se faz necessário escutar, acima de tudo em uma relação estabelecida pelo respeito (FREIRE, 1996). A educação para Freire é um caminho no qual o aprendizado é constante e não pode existir relação de um sobre o outro, mas “[...] de A com B, mediatizados pelo mundo”, entendido como aquilo “[...] que impressiona e desafia a uns e outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele” (FREIRE, 2011, p. 116).

Segundo Freire (2001), a educação compartilhada ocorre quando a escuta é respeitada e, assim, se obtém o processo dialógico. Na sua obra, Freire defende a necessidade de “[...] ouvir meninos e meninas, sociedade de bairro, pais, mães, diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica,

zeladoras, merendeiras etc.” (FREIRE, 2001, p. 35). É necessário considerar que:

É difícil predispor-se a ouvir. Principalmente porque ouvir significa compreender o outro a partir do olhar alheio, da lógica alheia. Significa abandonar a estabilidade do conhecido para enxergar a partir do prisma desse outro. É necessário consciência sobre as próprias lógicas para, despindo-se delas, abrir-se para novas lógicas. É preciso concentração para ouvir com consciência. Ouvir implica respeito e tolerância. (CANCHERINI et al., 2012, p.13).

Nessa relação de escuta a todos e todas cria-se vínculos de confiança entre pais, mães, educadores(as) e crianças, o que torna possível a construção de melhores soluções para os problemas decorrentes do dia a dia. Para Freire (2001, p. 43):

[...] é preciso que falem a nós, de como veem 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.

Na perspectiva freiriana, a participação dentro da instituição educacional, o direito a visibilidade da voz de todos e todas, é um ato de amor e respeito, uma vez que a construção dos sujeitos participativos e atuantes é possível quando estes se sentem valorizados, respeitados e aceitos (FREIRE, 1985).

O processo educacional democrático é uma relação de diálogo, estabelecimento de vínculos no relacionamento com as crianças, educadores(as) e pais/mães. Como afirma Freire (2011, p. 115), “[...] somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo”. Portanto, a comunicação efetiva, dialógica, é a base de um relacionamento de parceria. Nessa perspectiva “[...] os pais devem ser ouvidos tanto como usuários diretos do serviço prestado como também como mais uma voz das crianças, em particular daquelas muito pequenas” (BRASIL, 2013, p. 92).

No período de pandemia, o diálogo entre as instituições de ensino e as famílias foi essencial para o processo de aprendizado das crianças. Estabelecer uma comunicação com as famílias e realizar o acolhimento foi fundamental porque se criou uma rede de apoio, o que possibilitou a manutenção e constituição de vínculos, a afetividade e o diálogo na mediação desse processo marcado por angústias, ansiedades, conflitos etc. Possibilitou ainda, a elaboração de atividades pedagógicas, com a mediação e o auxílio dos(as) educadores(as) para as famílias, em especial aquelas que tiveram maiores dificuldades nesse processo.

A comunicação e o estabelecimento de vínculo e diálogo com as famílias foram essenciais, no período pandêmico para a configuração do ensino, de forma que a Rede Municipal de Ensino de Santo André permaneceu com o ensino remoto até o mês de maio de 2021, quando se iniciou o ensino híbrido, em que as famílias tiveram a opção de permanecerem com as crianças no remoto ou retornarem ao ensino presencial. O retorno presencial ocorreu de forma gradativa, com aulas presenciais e remotas, pois as famílias que não quiseram retornar às aulas presenciais tiveram a opção de permanecer com o ensino remoto até o final do ano de 2021.

Na pré-escola em que esta pesquisa ocorreu, a partir do mês de março de 2020, toda a comunidade educativa ficou em casa, aguardando as medidas a serem tomadas. A partir do mês de abril de 2020, pelas normativas da Rede Municipal de Santo André, já citadas, houve início do ensino remoto com as crianças. Grupos de WhatsApp foram organizados e, assim, todos os dias a equipe docente comunicava-se com as famílias, enviando os informes e as orientações sobre as atividades.

As professoras se reuniam de forma virtual para planejarem as atividades, a cada semana uma professora ficava responsável para montar as atividades pedagógicas. Essas atividades, como já pontuamos, eram enviadas nos grupos de WhatsApp e *e-mails* das famílias, como também entregues de forma impressa na instituição de ensino junto com o kit de alimentação. Nesse momento entregavam-se as atividades pedagógicas às famílias e estas devolviam aquelas já realizadas junto as crianças para correção.

Os momentos de interação também eram realizados pelas chamadas de vídeos, individualmente, com as famílias e as crianças, como forma de diálogo e suporte às famílias, nas *lives* acontecia a contação de histórias, a roda de músicas virtuais, realizadas com a participação das professoras e turmas de crianças. As questões particulares das famílias, como sociais e de trabalho e o fato de não conseguirem participar das *lives* também ocorreram. Dessa forma, tentou-se marcar outros horários para as famílias que não puderam participar ou as professoras iam à instituição de ensino para entregar as histórias/atividades impressas às famílias e quando necessário conversar presencialmente.

No ano de 2021, a pré-escola pesquisada seguiu as mesmas orientações das demais, houve mudanças de professoras e turmas, porém o ensino remoto continuou. As outras unidades de ensino da rede municipal de Santo André

retornaram as aulas presenciais com as medidas de segurança contra a covid-19 a partir do mês de maio de 2021, porém a pré-escola pesquisada retomou as aulas presenciais no mês de agosto do mesmo ano, devido a unidade abrigar o posto de saúde do bairro, pois o mesmo encontrava-se em reforma.

Esse retorno ocorreu de forma híbrida até o mês de outubro, com aulas presenciais de terça a sexta-feira. Na segunda-feira, era elaborado o planejamento pedagógico da professora e as aulas remotas. Também as famílias que optaram em continuar com o ensino remoto, tiveram essa opção até o final do ano, retirando as atividades pedagógicas na unidade escolar e as devolvendo para a correção, os grupos de WhatsApp permaneceram para a interação e informes. Assim, finalizou-se o ano de 2021, o ano de 2022 iniciou com as aulas presenciais na instituição de ensino.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A comunicação entre a pré-escola e as famílias durante o período de distanciamento social foi uma das situações mais desafiadoras nesse processo, no sentido de estabelecer os vínculos e construir uma relação compartilhada entre essas duas instituições. À vista disso, esta pesquisa teve como objetivo compreender como ocorreu a relação entre a pré-escola e família no período de 2020-2021 e quais as aprendizagens desse momento da pandemia para o retorno ao atendimento presencial. Para tal intento, teve como opção metodológica a pesquisa qualitativa.

Esta seção discute a opção metodológica adotada na investigação, a pesquisa qualitativa, e nela a realização de entrevistas semiestruturadas com as famílias e as professoras de uma pré-escola. Apresenta as características da instituição de Educação Infantil escolhida como campo de investigação e os participantes da pesquisa.

4.1 A opção metodológica

A investigação ocorreu com as turmas do 2º Ciclo Final-Etapa: 5 anos, em uma pré-escola localizada no município de Santo André, onde a pesquisadora leciona. Essa instituição foi escolhida para realização da pesquisa porque possui sete turmas, (três turmas de quatro anos e quatro turmas de cinco anos). É uma das instituições da rede municipal de Santo André com mais turmas com essa faixa etária, outro fator que motivou a sua escolha, é a atuação das famílias, sempre presentes na unidade escolar.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, visto estudar os aspectos subjetivos de fenômenos sociais e o comportamento humano. Segundo Zouain e Vieira (2005), a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Neste sentido, este tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

Segundo Gil (1991) e Severino (1996), a pesquisa qualitativa se configura em estabelecer vínculos de interação com o propósito de compreender o fenômeno investigado, assim coleta os dados por meio do estudo de pessoas, lugares e processos. Quanto à pesquisa exploratória, como afirma Severino (1996), possibilita maiores conhecimentos sobre o problema. Consonante, Gil (1991, p.45) compreende que:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

Adotamos esta opção metodológica visto que foram considerados aspectos importantes como o estudo no contexto de uma pré-escola, no período pandêmico, em uma situação de distanciamento social. A escolha desta abordagem busca estabelecer a participação de todos(as), com abertura à escuta em uma relação dialógica que possibilite conhecer as ideias, experiências e os diferentes pontos de vista, contemplando as famílias e as professoras, daí a opção pela entrevista como técnica de produção de dados.

A entrevista constituiu-se nesta pesquisa, portanto, como uma forma de interação com as professoras e as famílias, pois como afirma Minayo (2010, p.260):

A entrevista é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Essa pode ser definida como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e por meio de perguntas formuladas busca a obtenção dos dados que lhe interessa. É uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.

Para a seleção dos(as) participantes, foram enviados convites por e-mail e conversamos pessoalmente com alguns(mas) professores(as) no intuito de verificar se haveria interesse em participar da investigação. Duas professoras e quatro famílias aceitaram o convite para a entrevista.

As professoras que participaram da entrevista lecionam no 2º Ciclo Final-Etapa: 5 anos, uma delas trabalha no período da manhã e a outra no período da tarde. Duas famílias possuem crianças matriculadas com a professora da turma da

manhã e as outras duas famílias possuem crianças matriculadas com a professora do período da tarde.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, nas quais a entrevistadora fez algumas perguntas predeterminadas em roteiro (APÊNDICE A), em que constam questões fechadas e abertas, o que possibilita ao(à) entrevistado(a) maior liberdade para se posicionar sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada (MINAYO, 2010). As entrevistas semiestruturadas se aproximam mais dos esquemas livres de pesquisas em educação, menos estruturados. Segundo André (1986, p. 51), “[...] a entrevista semiestruturada se desenrola através de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

As participantes responderam às questões após as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias, uma entregue às entrevistadas e a outra ficou com a pesquisadora. As entrevistas foram realizadas em dois momentos. No horário de almoço da pesquisadora com as famílias e a professora da manhã e, no fim da tarde, com as outras famílias e a professora do período da tarde. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, posteriormente.

Segundo Gil (2011), o tipo de entrevista com roteiro apresenta certo grau de estruturação, uma vez que se guia por uma relação de pontos de interesse que o(a) entrevistador(a) explora ao longo de seu curso. O roteiro deve ser ordenado e as perguntas necessitam guardar certa relação entre si. O(a) entrevistador(a) faz poucas perguntas diretas e deixa o(a) entrevistado(a) falar livremente.

A entrevista foi pautada na relação pré-escola e família e as dificuldades que as mesmas encontraram, durante o período pandêmico, em relação à comunicação entre elas; em relação à rotina do dia a dia; sobre o auxílio para com as crianças na realização das atividades pedagógicas; sobre a parceria e o que puderam aprender nesse processo.

Após as transcrições, a análise do conteúdo se deu via proposta por Bardin (2002) e Franco (2008), definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimento, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2002, p. 42).

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explícito sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos (FRANCO, 2008, p. 16).

As interpretações e as inferências da pesquisadora foram importantes com a pré-análise, na qual organizamos o material das entrevistas denominado *corpus*, realizando uma leitura flutuante e observando as respostas em cada pergunta respondida pelas entrevistas. Após, foi realizada uma leitura mais aprofundada com base no objetivo da pesquisa. Os dados foram agrupados em categorias temáticas correspondentes as entrevistas e aos sujeitos da pesquisa: professoras e famílias.

As categorias elencadas foram: “Comunicação entre a Pré-Escola e as Famílias”, na qual professoras e familiares explicam como se estabeleceu a comunicação das docentes com as crianças e com as famílias; “Organização da rotina familiar durante a pandemia”, em que relatam como as famílias organizaram suas rotinas para que pudessem auxiliar seus filhos e filhas no ensino remoto; “A parceria pré-escola e famílias: desafios e possibilidades”, em que discorrem sobre a importância da relação entre a pré-escola e as famílias na educação das crianças, principalmente no ensino remoto, elucidando acerca do que foi possível nesse momento peculiar que foi a pandemia e os desafios colocados por ela; e “Retorno ao atendimento presencial: mudanças e permanências”, na qual relatam sobre a comunicação e os vínculos estabelecidos, o que permanece e o que muda no retorno às atividades presenciais.

Nestas categorias foram observados o que mais as professoras e os familiares pontuaram durante as entrevistas sobre a relação entre a pré-escola e as famílias em tempos de pandemia.

4.2 O campo de pesquisa

A investigação foi realizada em uma pré-escola da Rede Municipal de Educação de Santo André (SP), localizada no bairro periférico do Jardim Stella. De acordo com dados apresentados no Projeto Político-Pedagógico (PPP), do ano de 2022, a instituição educacional atendia as crianças em um espaço alternativo e, em

1988, foi inaugurado o novo prédio da unidade escolar em alvenaria.

Desde a sua inauguração até os dias atuais, a instituição passou por diversas reformas, adequando o seu espaço para atender as crianças. Hoje a unidade possui um estacionamento em frente à escola e um na lateral para atender os(as) funcionários(as) da instituição; no corredor da entrada encontra-se a secretária. Ao entrar no espaço da instituição, à direita temos a sala de biblioteca e a sala da direção, vice-direção e da assistente pedagógica. Mais à frente o banheiro dos(as) adultos(as), a sala de educação física e de materiais pedagógicos dos(as) professores(as), além de uma sala para os(as) professores(as); na sequência temos o refeitório das crianças e à direita as cinco salas de aula que são do Ensino Fundamental.

O pátio da instituição é situado no meio da escola, ao seu lado encontra-se uma brinquedoteca. Seguindo o corredor da unidade, no fundo da escola, temos as três salas de Educação Infantil, os dois banheiros utilizados pelas crianças e os banheiros dos(as) adultos(as), além da cozinha. No espaço externo, há uma área com gramado, horta, parque, tanque de areia e quadra. Do lado, no mesmo terreno onde está esta instituição de ensino, há uma creche, também da Rede Municipal de Ensino de Santo André.

Até o ano de 2019, a instituição atendia crianças de 03 até 10 anos de idade, sendo na Educação Infantil as salas de 1º Ciclo Final (3 anos), 2º Ciclos Iniciais e Finais de crianças de 4 e 5 anos de idade. A unidade também contava, até o ano de 2020, com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Ensino Fundamental, atendia crianças do 1º ao 5º Ano. A partir do ano de 2020, a turma do 1º Ciclo Final da Educação Infantil, crianças de 3 anos, passou a ser atendida na creche.

Atualmente a unidade dispõe de oito salas de aula, no período da manhã (das 7h às 12h) para o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano; três salas (das 8h às 12h) para a pré-escola, sendo uma turma de 4 anos e duas de 5 anos. No período da tarde, são oito salas (das 13h às 18h), atendendo do 1º ao 4º ano; quatro salas (das 13h às 17h) para a pré-escola, com duas salas para as crianças de 4 anos e para as crianças de 5 anos de idade.

A instituição possui dezesseis professores(as) polivalentes, destes, sete pertencem à Educação Infantil, dois professores(as) especialistas na área da educação física escolar, um auxiliar de educação especial e uma estagiária. A quantidade de criança a ser atendida na Educação Infantil pelo(a) educador(a) é

evidenciada no Conselho Nacional de Educação (CNE), a Câmara de Educação Básica (CEB) n. 20/2009 do MEC, de 9 de dezembro de 2009, afirma que:

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de 0 e um ano), 15 crianças por professor (no caso de crianças de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (BRASIL, 2009b).

A unidade atende 142 crianças na pré-escola, objeto de nosso estudo, matriculadas conforme o Quadro 1, em que se verifica que algumas turmas não acolhem a recomendação do CNE:

Quadro 1 – Atendimento da Educação Infantil em 2022.

Faixa Etária	Total de Atendimento por faixa etária	Ciclo	Período	Crianças Matriculadas
4 anos	67	2º Ciclo Inicial	Manhã	23
			Tarde	22
			Tarde	22
5 anos	75	2º Ciclo Final	Manhã	18
			Manhã	15
			Tarde	21
			Tarde	21

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de dados coletados no PPP da unidade de 2022.

Em continuidade à composição dos(as) demais funcionários(as), a unidade possui uma Coordenadora de Serviço Educacional (CSE), uma Diretora de Unidade Escolar (DUE), uma Vice-Diretora, uma Assistente Pedagógico (AP), uma Professora Assessora de Educação Inclusiva (PAEI), dois Auxiliares Administrativos, três Merendeiras, dois Agentes de Apoio e a equipe terceirizada da limpeza denominada de Asservo.

Segundo os dados levantados no PPP do ano de 2022, a unidade também contava com o apoio de quatro professoras de flexibilização (duas para o período da manhã e duas à tarde). A carga horária destas profissionais foi ampliada de 20, 27, ou 30 horas para 40 horas de trabalho. Esta ampliação na carga horária dos(as) professores(as) tem como objetivo que este(a) execute ações pedagógicas como projetos na unidade escolar, bem como substituir os(as) docentes em suas licenças médicas ou por outros motivos que ocorram.

As professoras possuem formação no curso normal (magistério) e formação acadêmica em educação na área da pedagogia, como também em outras áreas da educação, há professoras especialistas em educação física e há professoras polivalentes que possuem outras licenciaturas, além da pedagogia.

Em relação ao tempo de atuação de serviço na rede municipal, a metade dos(as) professores(as) possui menos de cinco anos de efetivo serviço, outra parte possui entre seis a dezesseis anos de efetivo serviço. As idades dos(as) profissionais variam entre 30 a 49 anos, uma pequena parte possui menos de 30 anos de idade. Do quadro de docentes, a unidade possui apenas dois professores do sexo masculino.

No que se refere à formação continuada destes(as) profissionais na unidade escolar, são realizadas Reuniões Pedagógicas Semanais (RPSs), nos anos de 2022 e 2023 com o retorno total ao atendimento presencial, para as turmas de professores(as) de Educação Infantil, do período da manhã, as reuniões pedagógicas são realizadas presencialmente. Para os professores(as) do período da tarde, no ano de 2022, uma reunião por mês ocorria de forma presencial, as demais de forma on-line. Para o ano de 2023, as reuniões estão ocorrendo de forma presencial na unidade escolar. Para os professores(as) do Ensino Fundamental, no ano de 2022, as reuniões ocorriam uma de forma presencial e as demais em formato on-line, para o ano de 2023, duas reuniões por mês são presenciais na unidade escolar.

As reuniões pedagógicas duram duas horas semanais para os(as) professores(as) da Educação Infantil, cada qual no seu período de trabalho, e para os(as) professores(as) do Ensino Fundamental ocorre, no período noturno, com três horas de planejamento e formação. As formações realizadas são momentos de compartilhamento de experiências, discussões, formações e planejamento pedagógico.

Os dados coletados sobre as famílias constam nos registros do PPP, da unidade escolar, e foram coletados a partir do preenchimento das fichas de caracterização, quando é efetivada a matrícula das crianças. O nível de instrução evidencia que a maioria das famílias é alfabetizada; sendo 2% com o Ensino Fundamental incompleto, 4% com o Ensino Fundamental completo, 6% com o ensino médio incompleto, 40% com o ensino médio completo, 8% com o ensino superior incompleto, 16% está cursando nível superior e 24% com o nível superior

completo. Quanto à renda per capita, o perfil socioeconômico aponta que mais de 54% das famílias recebem entre 1 a 3 salários mínimos por mês. Quanto à organização familiar, a grande maioria é composta por pai, mãe e filhos(as). Porém, há famílias, em quantidade menor, compostas apenas pelas mães, avós; há ainda alguns casos em que as crianças moram em abrigos.

Quanto às expectativas das famílias para o ano letivo de 2022, no atendimento presencial segundo o preenchimento das fichas de caracterização individuais e nas reuniões com as famílias, as mesmas preocupam-se com o aprendizado das crianças, com os cuidados quanto à alimentação, ao uniforme e ao material escolar; bem como com a continuidade da parceria estabelecida no ensino presencial, readaptado na pandemia e recolocado novamente no retorno presencial. Sobre a reaproximação, o PPP ressalta o retorno presencial como importante e necessário para as crianças, no que se refere à socialização, à afetividade e à interação uns com os outros a ser retomado.

As reuniões com as famílias ocorreram de forma on-line no período da pandemia. Com o retorno às aulas presenciais, estes encontros voltaram a ocorrer de forma presencial, o que se faz necessário e importante, já que é um momento de aproximação, participação e possibilidade de uma melhor compreensão acerca do trabalho realizado com seus(suas) filhos(as) e avaliação do desenvolvimento pedagógico. Desde o período das reuniões de forma on-line até o retorno às reuniões presenciais, estas são planejadas com pautas de caráter formativo, por ser um momento de acolhimento com diálogo, exibição de textos e vídeos para discussões e reflexões. Nas reuniões, apresentamos às famílias a rotina das crianças, o trabalho pedagógico realizado, por meio de fotos, atividades e exibição de vídeos. Este momento de compartilhamento é muito importante para o estreitamento de vínculos, parceria e o escutar as famílias.

De acordo com o PPP da instituição, o Conselho de Escola de 2021/2023 é composto por 16 membros, dividido em dois segmentos: comunidade e funcionários(as) da unidade escolar. O Conselho de Escola é composto pela sociedade civil e o poder público. Na gestão democrática, a comunidade e as famílias participam das ações realizadas na instituição no âmbito pedagógico e administrativo, como, por exemplo, a gestão das verbas públicas destinadas à educação e às instituições.

Com este desenho metodológico, temos a escuta como uma atitude de abertura

à compreensão das percepções das docentes e das famílias acerca da temática aqui estudada, visto serem elas que constroem cotidianamente esta relação, a qual espera-se seja de parceria.

4.3 Caracterização das participantes da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras de Educação Infantil e quatro mães das crianças que são estudantes das professoras entrevistadas. Diante da preservação de identidade dos sujeitos entrevistados, foi atribuído nomes de flores, sendo a Professora 1 – Rosa, Professora 2 – Margarida, Mãe 1 – Lírio, Mãe 2 – Girassol, Mãe 3 – Azaleia e Mãe 4 – Açucena. As crianças, filhas e filho das mães entrevistadas, também terão suas identidades preservadas e seus nomes substituídos por nomes de flores. A criança Hortênsia é a filha da mãe Lírio, a Gardênia é a filha da mãe Girassol, a Íris é a filha da Azaleia, a Lavanda e o Cravo são os filhos da mãe Açucena.

Quadro 2 – Caracterização das professoras

Nome	Idade	Sexo/ Gênero	Formação inicial/ curso	Especialização	Tempo de experiên cia na docência	Tempo de experiê ncia na pré- escola	Tempo de Experiên cia no municípi o
Rosa	41 anos	Feminino	Pedagogia	Pós Graduação em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Mestrado Profissional em Educação.	22 anos	7 anos	16 anos
Marga rida	35 anos	Feminino	Pedagogia	Pós Graduação em Psicomotricidad e e Psicopedagogia.	15 anos	4 anos	5 anos

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 3 – Caracterização das mães.

Nome e idade	Sexo/Gênero	Composição Familiar da criança	Quanto tempo reside no município	Nomes dos filhos(as) que estudam na pré-escola e quanto tempo
Lírio – 36 anos	Feminino	Lírio (mãe) , esposo (pai), um filho e duas filhas.	5 anos	Hortênsia – 2 anos
Girassol – 37 anos	Feminino	Girassol (mãe), avó, tio e uma filha.	37 anos	Gardênia – 2 anos
Azaléia – 37 anos	Feminino	Azaléia (mãe), esposo (pai), duas filhas.	5 anos	Íris – 2 anos
Açucena – 42 anos	Feminino	Açucena (mãe), esposo (pai), um filho e uma filha.	42 anos	Lavanda e Cravo – 2 anos

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Como apresentado no quadro, seis sujeitos aceitaram participar da pesquisa, sendo duas professoras e quatro mães. A professora Rosa é casada e não tem filhos, possui pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Mestrado Profissional em Educação; é concursada pela rede municipal de ensino de Santo André, leciona na pré-escola pesquisada no período da manhã com turma de Educação Infantil final de 5 anos. A professora Margarida é casada, tem duas filhas e formação em Pós-Graduação em Psicopedagogia, Psicomotricidade e leciona na instituição de ensino no período da tarde.

As quatro mães entrevistadas são bem participativas nas atividades da pré-escola. Lírio é casada, tem três filhos e um deles estuda na instituição de ensino, trabalha como empreendedora em uma empresa da família. Girassol tem uma única filha, é solteira e trabalha em uma farmácia. Azaleia tem dois filhos na unidade escolar, é casada e trabalha como professora na Prefeitura Municipal de São Paulo. Açucena tem dois filhos, uma que estuda na instituição de ensino, é casada e trabalha na administração de uma empresa.

5. RELAÇÃO PRÉ-ESCOLA E FAMÍLIA: PERCEPÇÕES DAS DOCENTES E FAMILIARES

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados desta investigação. Ela está organizada por meio das quatro categorias sob a temática relação pré-escola e famílias em tempos de pandemia: A comunicação entre a pré-escola e as famílias; A organização da rotina familiar durante a pandemia; A parceria pré-escola e famílias: desafios e possibilidades; O retorno ao atendimento presencial: mudanças e permanências.

5.1 Comunicação entre a pré-escola e as famílias

Nesta categoria, objetivou-se compreender como ocorreu a comunicação entre a pré-escola e a família no período pandêmico, visto que, a comunicação no espaço educativo é essencial, entre professores(as) e famílias. No contexto pandêmico, essa comunicação passou a ocorrer de forma digital, porém se fez necessária, pois o ato de educar implica em uma relação dialógica entre os(as) envolvidos(as) no processo educacional. Como afirma Freire (1979, p. 70),

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.

Segundo Freire (1979), a comunicação entre os sujeitos participantes no processo educativo não é apenas uma transmissão do conhecimento e sim uma compreensão do que é ensinado e compartilhado. Assim, a relação durante a pandemia entre a pré-escola e as famílias não poderia ser diferente, apesar do distanciamento social, as ações para a aproximação e comunicação entre as professoras, crianças e famílias se fizeram presentes, como se verifica nos relatos das docentes:

[...] difícil a compreensão no início do ensino remoto, depois os grupos interativos se formaram através de grupos do WhatsApp, vídeos chamadas e plataformas digitais, as famílias conversavam comigo ou entre elas mesmas e a participação delas foi maior. (PROFESSORA ROSA, 09/12/2022).

[...] nós formamos grupos de WhatsApp e entrega de materiais. A comunicação foi efetiva sim. A maioria das famílias tinham acesso ao grupo e às atividades, e funcionou bem.(PROFESSORA MARGARIDA, 16/12/2022).

Devido ao distanciamento social, toda comunicação e atividades ocorreram à distância, por meios digitais. Segundo a professora Rosa, foram criados os grupos de WhatsApp para as docentes e as famílias se comunicarem, além de outras plataformas digitais para as *lives*, como também afirma a professora Margarida, que avalia ter sido essa comunicação efetiva. Os(as) professores(as) tiveram que se adequar às novas formas dos meios digitais para estabelecer um vínculo de comunicação com as crianças e as famílias e utilizar formas diferentes de ensinar.

Assim, Cordeiro (2020) afirma que reaprender a ensinar e reaprender a aprender são desafios em meio ao isolamento social na educação do país. Os meios digitais utilizados como os grupos de WhatsApp, como relatam as professoras, foram as formas de se aproximarem das crianças e das famílias e o ensino remoto, no período pandêmico, foi a nova forma de aprender, sem a figura presencial dos(as) educadores(as).

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. Fazendo um recorte desse processo, podemos afirmar que nunca a educação foi tão inovadora. Foi a transformação digital mais rápida que se tem notícia num setor inteiro e ao mesmo tempo. (CORDEIRO, 2020, p. 21).

Sobre essa relação do ensino remoto, tendo as tecnologias como mediadoras da comunicação entre professoras e famílias, Lírio pontua: “[...] parceria bem legal, mas, para mim, foi um pouco mais difícil, porque lá em casa eu não tinha internet, eu tinha que ficar pegando internet da vizinha”. Essa dificuldade enfrentada por Lírio não foi apenas dela. No contexto pandêmico, diversas famílias estiveram sem acesso a internet, excluídas digitalmente, o que dificultou a

comunicação sobre o trabalho, entre as instituições de ensino e as famílias. Neste sentido, Santos (2020, p. 15) assevera,

Proponho-me analisar a quarentena a partir da perspectiva daqueles e daquelas que mais têm sofrido com estas formas de dominação e imaginar, também da sua perspectiva, as mudanças sociais que se impõem depois de terminar a quarentena. São muitos esses colectivos sociais. Selecciono uns poucos.

Lírio, devido a situação mencionada por Santos (2020), sobre as mudanças sociais que as famílias sofreram na pandemia, teve que recorrer a internet emprestada da vizinha, utilizando seu *wi-fi*. Ela relata que só assim a filha conseguiu participar das atividades e ver seus(suas) amigos(as) por meio das *lives*. Mesmo diante dos desafios do ensino remoto, famílias como a da Lírio tentou várias formas para se comunicar com a professora e participar do ensino remoto.

Segundo Cordeiro (2020), o interessante era que muitas famílias estavam acompanhando os(as) filhos(as) nesse momento de pandemia, tendo nas mãos a possibilidade de compreender a importância do seu papel na educação destes(as), e ainda de valorizar o(a) professor(a) que não mediu esforços para que as crianças fossem motivadas a não desistirem dos estudos, apesar de todas as dificuldades.

A comunicação na educação é fundamental e no ensino remoto foi insubstituível. Assim, sobre essa temática, Girassol afirma que,

A comunicação foi muito boa entre WhatsApp, vídeos, atividades extracurriculares, eu mandava todas as atividades certinho. Foi uma comunicação bem fluente, muito efetiva, porque a minha filha teve uma crise de início depressivo na pandemia. Então, chegou uma fase da pandemia, onde ela 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. (GIRASSOL, 14/12/2022).

O isolamento social acarretou diversos problemas às famílias, como o caso da família de Lírio pela falta de internet, mas também por crianças apresentarem tristezas, desânimo e até depressão infantil, como Girassol relata:

O ano passado, na pandemia: “Vai atrás de um psicólogo.” Fui atrás de psicólogo, a professora fez uma avaliação escrita, conversou, mandei para a psicóloga. A psicóloga falou: “Não, mãe, o que aconteceu...” Porque ela ficou introspectiva, ela ficou triste, como qualquer outra pessoa ficaria. Como nós, adultos ficamos. (GIRASSOL, 14/12/2022).

Assim, pode-se afirmar que:

Crianças socialmente isoladas poderão estar em risco na aquisição de linguagem, valores morais e modo expressar sentimentos de agressividade, sendo que as consequências negativas podem persistir ao longo do tempo. O que significa que não se trata apenas de uma dimensão social, sendo também importante noutros domínios (CARVALHO, 2006, p. 16).

O desenvolvimento da criança está interligado ao contexto social e às interações, à proximidade, às relações com a construção de sua identidade com as pessoas, as culturas, o envolvimento social que constroem as funções psicológicas para o seu desenvolvimento. Por isso, sabemos o quanto foi difícil às crianças estarem no isolamento social e o auxílio dos(as) professores(as) e rede de apoio foi importante à superação desse momento. Desse modo, mesmo a distância a comunicação foi importante e teve que se fazer presente no período pandêmico.

Além das redes de apoio e a comunicação estabelecida pelos meios digitais, a participação das famílias apesar das dificuldades, no envolvimento do ensino remoto com as crianças também fez muita diferença para surtir as fragilidades vivenciadas por estarem longe dos espaços educativos e de seus amigos(as), como depõe Girassol (14/12/2022).

[...] Lá em casa, principalmente porque todos aprenderam a fazer as atividades. Quando não tinha um, tinha outro, ela sempre estava com alguém para fazer a atividade. Então todo mundo fazia, participava. E ela chamava para fazer, que nem a professora de educação física: “Aí, tem que correr.” E ela, como o nosso quintal é comprido, punha o tio para correr, punha a avó para correr, a mãe pulava amarelinha. Então, todo mundo participava das atividades.

A participação das famílias, no envolvimento das atividades propostas, foi essencial para auxiliar as crianças, como afirmam Papalia e Feldman (2013). Assim, sobre a comunicação com as famílias no período remoto, as mães Azaleia e Açucena também afirmam que a comunicação se deu pelos meios digitais e que foi efetiva, sobretudo porque, por meio delas, ocorriam as orientações para a realização das atividades propostas. Para Azaleia, “Foi efetiva, porque a gente conseguia receber as aulas e as atividades para fazer em casa”.

Sabemos como é importante o atendimento presencial. Nele, as crianças, desenvolvem-se em relação aos aspectos afetivo, cultural, social; por meio das relações de aprendizagem entre elas e seus(suas) educadores(as) e entre as

crianças com elas mesmas. Contudo, no ensino remoto, essa relação foi a distância, necessitando que as famílias realizassem o papel de auxiliar as crianças nas atividades pedagógicas, com a comunicação com a pré-escola. O papel do adulto na aprendizagem da criança é essencial; como afirmam Papalia e Feldman (2013, p. 25): “Os adultos devem ajudar a direcionar e organizar a aprendizagem da criança”.

A importância das crianças encontrarem umas com as outras, mesmo por intermédio das telas, foi fundamental. O apoio das professoras junto às famílias em auxiliá-las, apoiá-las, acolhê-las também se configurou essencial. As mães ainda relataram que as crianças ficavam felizes ao ver e falar com os(as) amigos(as) e as professoras. Como relata Lírio, “Porque a criança se sentia bem melhor assim, vendo os outros coleguinhas. A comunicação entre as videochamadas, então, bem legal”.

Essa interação, mesmo que pelas telas, por meio das *lives* nas contações de histórias e rodas de músicas virtuais, possibilitou a interação entre as crianças e o despertar do imaginário e do lúdico, pois como afirma Vygotsky (1998, p. 67):

A promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aqueles que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças.

Essa interação mais brincante foi possível, presencialmente, no retorno às atividades presenciais no segundo semestre do ano de 2021, onde as crianças puderam interagir mais umas com as outras e a comunicação entre pré-escola e famílias passou a ocorrer de forma presencial, porém os grupos de WhatsApp para recados, informações, envio de algumas propostas de atividades pedagógicas e interações ainda se mantiveram, bem como o uso das agendas das crianças.

Sobre o retorno às atividades presenciais, Lírio afirma que “A comunicação acontece sempre por mensagem, *e-mails*, até mesmo a comunicação com os professores, a gente conversa bastante”. Ainda sobre essa comunicação no retorno presencial, Girassol (14/12/2022) depõe que:

Sim, permaneceu e é fluente. É muito fluente, porque a professora, a gente tem uma comunicação direta com a professora e com a secretaria e eles 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.

Como também afirma Azaleia, a comunicação “Continuou sim, alguns recados a gente recebe pelo WhatsApp, mas com as aulas presenciais, a gente encontra a professora na porta para conversar com melhor”.

Açucena comenta que: “No retorno às aulas presenciais, a comunicação estabelecida não ficou somente restrita ao WhatsApp. Teve o contato presencial, telefônico e via agenda”.

A manutenção dos vínculos e a comunicação com as famílias no espaço educativo é essencial para uma relação de parceria, todavia as famílias foram altamente requisitadas pelos(as) professores(as) no período pandêmico, para realizarem o auxílio com as crianças nas atividades pedagógicas, o que nos remete a Soares (2010) quando denuncia que as famílias são apenas lembradas quando há problemas:

A família somente é lembrada pela escola quando há problemas ocasionados pelos (as) alunos (as) no ambiente escolar. Neste sentido, muitos pais acabam se afastando da escola, percebendo esta como um lugar negativo, já que poucas atividades recreativas e prazerosas são oferecidas a eles na escola. A escola deveria ser o ponto central de uma comunidade, um local onde todos pudessem participar e ter acesso. (SOARES, 2010, p.9).

As instituições educacionais devem acolher as famílias independente de aulas remotas ou presenciais, a fim de manter a manutenção de vínculos na relação de parceria, estabelecendo um relacionamento pautado no diálogo, na reciprocidade, na escuta, no respeito a cultura e a identidade local das crianças e famílias.

Portanto, a instituição educativa deve desempenhar a construção de elos na parceria com as famílias, considerando as vivências, a escuta, o histórico das famílias. Abrindo caminhos para que elas se sintam acolhidas, oportunizando-as a participarem e se constituírem sujeitos pertencentes, ativas no processo coletivo de construção para uma educação melhor. Família e instituição de ensino devem construir saberes juntas, em um processo de comunicação, diálogo, escuta e aprendizagem, como afirma Arroyo (2000, p.166):

[...] os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. Trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando.

A interação pré-escola e família é essencial para que juntas dialoguem e conheçam suas histórias e realidades, estabelecendo relações de parcerias para a construção de uma educação democrática, participativa e emancipatória.

5.2 Organização da rotina familiar durante a pandemia

Sabemos que, no período pandêmico, o trabalho redobrou para as famílias, pois além do trabalho externo, dos afazeres domésticos e o cuidado com os(as) filhos(as), foi acrescido o auxílio às crianças nas atividades pedagógicas. Realmente, não foi uma tarefa fácil, já que exigiu a reorganização da rotina familiar, em especial às mulheres, como afirma Santos (2020 , p. 15):

A quarentena será particularmente difícil para as mulheres e, nalguns casos, pode mesmo ser perigosa. As mulheres são consideradas «as cuidadoras do mundo», dominam na prestação de cuidados dentro e fora das famílias. Dominam em profissões como enfermagem ou assistência social, que estarão na linha de frente da prestação de cuidados a doentes e idosos dentro e fora das instituições. Não se podem defender com uma quarentena para poderem garantir a quarentena de outros. São elas também que continuam a ter a seu cargo, exclusiva ou maioritariamente, o cuidado das famílias.

A maioria das mulheres foram sobrecarregadas para lidarem com o contexto pandêmico, em especial as mães que trabalharam muito, para trazer o sustento às suas casas e ainda tiveram que conciliar os cuidados com os filhos e filhas, além de auxiliar as crianças nas atividades pedagógicas. Nem todas as famílias conseguiam realizar as atividades junto às crianças todos os dias, como comenta a professora Rosa,

A forma de organização da família foi muito individual. Então, 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 também comenta que algumas famílias conseguiam separar uma hora por dia para auxiliar as crianças nas atividades, no período noturno quando chegavam do trabalho. Assim, a rotina das famílias foi desafiadora, tendo que ajustar tarefas dentro de horários e dias, utilizando inclusive o período

noturno ou até mesmo os finais de semana, para conseguirem auxiliar os(as) filhos(as) nas atividades pedagógicas.

Como afirma a professora Margarida, “Organizar a rotina deles, em casa, e fazer com que 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”.

Segundo os relatos das professoras, cada família, no período remoto, teve suas dificuldades e suas individualidades, quanto ao conciliar o trabalho de casa, cuidado com filhos(as) e o ensino remoto. Isso exigiu da pré-escola a compreensão das diversas situações nas quais encontravam as famílias.

Conforme Bhering e Sarkis (2007), as famílias e educadores(as) precisam lidar com suas emoções para propiciar o diálogo e estabelecer a confiança, para que ambos possam exercer seus papéis com maior autonomia.

O processo dialógico entre pré-escola e as famílias deve pautar-se no acolhimento por parte da instituição de ensino para com as famílias em um ato de humildade e amor. Concordamos com Freire (2011, p.81) que:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé, nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pelo no outro é consequência óbvia. [...] Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura nele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo.

A escuta e o diálogo com as famílias foram essenciais, assim as professoras conheceram as dificuldades que as famílias estavam enfrentando e puderam acolhê-las da melhor forma.

Como a professora Rosa afirma,

Cada um se organizou dentro do seu perfil familiar. O acompanhamento das *lives*, como a família tem que estar junto no momento, aí tinha uma questão mais complexa, pois as famílias trabalhavam durante a pandemia. Então, eles estavam em casa, trabalhando de casa e tinham que conciliar o horário com as crianças. Então, isso foi um pouquinho mais complexo. E aí, diminuía a quantidade de participação ao vivo, vamos dizer assim.

Como a professora Rosa relata, devido ao trabalho, nem sempre as famílias podiam estar presentes nas *lives*, por exemplo. Por isso, as histórias contadas eram impressas e entregues as famílias com as atividades propostas, para que pudessem junto às crianças terem acesso ao conteúdo trabalhado nas *lives*.

A professora Margarida afirma que “[...] às vezes, até as avós ou cuidadores participavam das *lives* e das atividades com as crianças”. A relação do diálogo e os combinados dos horários entre professoras e famílias, para verificar qual o melhor dia e horário para as *lives*, mesmo que os pais e as mães não pudessem estar presentes, as famílias se organizavam para que outro familiar acompanhasse as crianças nestes momentos, como os avós, por exemplo.

Desempenhar papéis de uma educação co-participativa entre pré-escola e famílias é essencial, pois como afirma Gadotti (1991) “[...] o diálogo é uma exigência existencial que possibilita a comunicação”, o autor evidencia ainda que “para pôr em prática o diálogo, o educador deve colocar-se na posição humilde de quem não sabe tudo” (GADOTTI, 1991, p. 69).

Nesse contexto de escuta e diálogo proposto por Freire e Gadotti, as professoras entrevistadas contaram suas experiências de como não foi fácil para as famílias a organização da rotina familiar no período pandêmico e as estratégias utilizadas para aproximarem-se das famílias.

As mães participantes da pesquisa reafirmam essas dificuldades, como a Lírio que mencionou a dificuldade de se ter internet, além de auxiliar outros filhos(as) nas atividades pedagógicas, o que foi desafiador. O acúmulo de trabalho na pandemia, em especial para as mulheres, foi desafiador, visto que elas “[...] cumprem mais de uma jornada, que se estende do trabalho formal às atividades domésticas, com cuidados de casa e filhas(os). Desse modo, a mulher acaba por acumular funções desempenhadas na esfera pública e privada.” (DYNIEWICZ; RIBEIRO, 2020, p. 5).

A falta de recursos tecnológicos, auxiliar mais de um(a) filho(a) nas atividades pedagógicas, além do trabalho externo para o sustento do lar, as tarefas domésticas e os cuidados com as crianças, foi bastante desgastante para muitas mulheres que conciliarem tudo, onde, muitas vezes, não tiveram ajuda de outros membros de suas famílias (DYNIEWICZ; RIBEIRO, 2020).

A Azaleia também comenta na entrevista sobre a dificuldade de ter auxílio às atividades, “[...] o acompanhamento das *lives* foi um momento bem complicado, porque em casa as crianças têm outra rotina, foi difícil desenvolver o interesse das crianças em casa para fazer as atividades”.

Azaleia e Lírio comentam suas dificuldades em conciliar as atividades domésticas com as atividades das crianças, até mesmo o despertar a atenção das crianças e concentrá-las nas atividades.

Como ressalta Federici (2019, p. 68):

[...] embora isso não resulte em um salário para nós mesmas, produzimos o produto mais precioso que existe no mercado capitalista: a força de trabalho. O trabalho doméstico é muito mais do que limpar a casa. É servir aos assalariados física, emocional e sexualmente, preparando-os para o trabalho dia após dia. É cuidar das nossas crianças – os trabalhadores do futuro –, amparando-as desde o nascimento e ao longo da vida escolar, garantindo que o seu desempenho esteja de acordo com o que é esperado pelo capitalismo. Isso significa que, por trás de toda fábrica, de toda escola, de todo escritório, de toda mina, há o trabalho oculto de milhões de mulheres.

O desgaste que as mães vivenciaram diante do acúmulo de tarefas no período pandêmico foi bastante desafiador. Neste contexto, Açucena, que possui dois filhos na pré-escola, relata como foi a sua rotina na pandemia,

A rotina familiar, ela foi bastante desafiadora. Nós fomos pegos de surpresa e aos poucos conseguimos nos adaptar para realizar as propostas, as atividades enviadas com as crianças, que são dois filhos, como o acompanhamento das lives. Mas foi um início bastante desafiador.

Já Girassol obteve ajuda de seu irmão, tio de sua filha, como afirma: “A rotina familiar é bem tranquila, porque o tio dela é técnico em informática, então ele montava todo um *stand* para ela na sala”. Assim, segundo as quatro mães entrevistadas, apenas Girassol teve suporte sobre o auxílio nas atividades pedagógicas com a filha.

A divisão do trabalho doméstico e sobrecarga emocional dada às mulheres diariamente, em especial na pandemia, é afirmada por Hirata e Kergoat (2007), ao relatarem que a divisão social do trabalho produtivo e reprodutivo é modulada histórica e socialmente e tem dois princípios organizadores: o princípio de separação, segundo o qual existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres; e o princípio de hierarquização – um trabalho de homem ‘vale’ mais do que um trabalho de mulher.

Complementando a temática, Sorj e Fontes (2012, p. 112) afirmam que:

É possível supor que a delegação de cuidados das crianças, nas famílias em que as mães trabalham, combina arranjos diferentes segundo a classe social. Nas famílias mais abastadas, alia-se a frequência às creches e pré-escolas particulares com o serviço das trabalhadoras domésticas, enquanto nas famílias de baixa renda os cuidados das crianças são compartilhados pelas instituições de educação infantil públicas e os cuidados informais feitos por parentes.

Em um contexto mais extenso, o período pandêmico evidenciou os trabalhos de cuidados que se tornam invisíveis no dia a dia, muitas vezes, bem pouco ou não reconhecidos e, quase sempre, mal valorizados em relação aos aspectos financeiros e sociais. Algumas funções tais como a saúde e os cuidados com o outro, a educação, a limpeza e a higiene, o saneamento básico são considerados trabalhos para a mulher e não possuem o devido reconhecimento. Afirma Haicault (2020) que nas famílias, o fardo imposto pela necessidade de dar conta da gestão imediata da carga intensificada de trabalho doméstico na pandemia revelou a sua essencialidade cotidiana e gratuita.

Sobre o reconhecimento do trabalho doméstico no período pandêmico, as mulheres, ainda na maioria das famílias, foram as responsáveis por cuidar de seus lares e exercerem o trabalho de casa, juntamente com o trabalho externo, os cuidados com os filhos e as filhas e o auxílio nas atividades pedagógicas nos trazem a seguinte reflexão: o que se deve fazer pós-pandemia é a crítica da sobrecarga e da invisibilidade do trabalho doméstico, em especial executado pela maioria em mulheres. Uma forma de se pensar no reconhecimento do trabalho doméstico é que ele passe a ser feito tanto por homens quanto por mulheres.

5.3 A parceria pré-escola e famílias: desafios e possibilidades

A parceria entre a pré-escola e as famílias é essencial para o bom trabalho pedagógico e resulta em aprendizado e desenvolvimento das crianças. Todavia, na pandemia, estabelecer parceria foi desafiador. O ensino remoto para Educação Infantil era inédito e nem todas as famílias conseguiram participar ativamente desse processo e as que conseguiram nem sempre compreendiam as propostas a serem trabalhadas com as crianças.

De acordo com a professora Rosa, isso se justifica,

[...] porque muitos esperavam que só iam ler, iam conhecer as letras. Mas não, a gente tem uma coisa muito antes disso para se formar as crianças. Teve família, realmente, que não participou, que teve que fazer busca ativa. Mas, com a minha turma, posso dizer que agrande maioria participou.

A professora Rosa afirma que muitas famílias desconheciam a proposta da Educação Infantil e orientá-las e deixá-las realizar as atividades com as crianças foi complicado, mas foi importante para que conhecessem o que seus filhos e suas filhas aprendem na pré-escola.

As famílias são as primeiras responsáveis no papel de cuidar e educar as crianças. Depois, as insituições de educação acompanham junto a elas essa jornada educacional, que deve ser um trabalho desempenhado em conjunto. A parceria é essencial, pois somente por meio dela ocorrem a troca e o diálogo entra a pré-escola e as famílias. Nesta relação dialógica, ambas compreendem seus papéis na díade cuidar e educar das crianças.

No período pandêmico, onde as trocas e as comunicações com as famílias se estabeleciam pelos meios digitais, foi necessário o acolhimento das famílias pelas professoras, com atendimentos individualizados. Momentos de conversas mostraram-se fundamentais para o entendimento das famíllias sobre à sua participação na construção do conhecimento junto às crianças.

Sobre a proposta pedagógica e seus desafios, nessa parceria, a professora Margarida afirma: “Eu acho que tem ocorrido, sim, porque agora eles participam bem mais dos conteúdos, das atividades e da rotina das crianças”.

O contexto da parceria entre a pré-escola e as famílias é afirmado por Piaget (1973, p. 50):

Uma ligação estreita e continuada entre professores e os pais leva, pois a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades.

A co-responsabilidade efetuada pela divisão participativa entre pré-escola e famílias é bem colocada por Piaget (1973) ao salientar que quando há trocas e diálogos entre ambas, as famílias compartilham suas rotinas com as professoras. Mesmo no período pandêmico, as famílias dividiram com as professoras suas dificuldades que escutaram e deram visibilidade à voz as mães e demais familiares.

Oportunizar o diálogo para que as famílias compreendam os papéis que a pré-escola desempenha à educação e à formação das crianças é importante, bem como orientá-las a participar desse processo. A instituição de ensino tem a

obrigatoriedade legal de permitir o acesso das famílias às documentações, aos planejamentos, aos objetivos das atividades, permitindo que questionem o porquê e para quê destas atividades.

A relação recíproca da ajuda mútua quanto aos saberes das crianças, conforme Piaget (1973), é afirmada pela mãe Lírio, sobre o auxílio a sua filha nas atividades pedagógicas durante a pandemia:

A gente aprendeu que a criança, por mais que a gente explique em casa, que agente ensine em casa, nada melhor do que na escola. O satisfatório é que arrumaram um jeito de a gente ter aquela comunicação entre a escola. E a gente aprendeu muita coisa, coisas que a gente esqueceu no passado. Também a parceria é muito grande.

A afirmação da Lírio remete a valorização da instituição de ensino, a forma como a pré-escola e professoras encontraram para se comunicar e orientar as famílias e como reaprenderam conhecimentos esquecidos do passado.

Em consonância com a fala de Lírio, a mãe Girassol comenta que nas atividades remotas a comunicação ficou muito precária, entretanto afirma que em sua casa “[...] todos aprenderam a fazer as atividades e as famílias aprenderam a se comunicar com a escola. Também, a parceria é muito grande, principalmente em compreensão dos professores”.

A importância da família em conhecer e se apropriar dos planejamentos e objetivos das atividades propostas, inclusive para auxiliar seus filhos e suas filhas, no período pandêmico, é evidenciado por Bonas (2017), ao afirmar que a documentação possibilita também uma intervenção na constituição de uma nova imagem de criança aos familiares:

Elas descobrem novas dimensões ligadas ao respeito e ao valor e que requerem uma parte importante da vida do seu filho ou filha. Um profundo respeito pela sua maneira de fazer e decidir. E quando veem seus filhos, eles também encontram a si mesmos. É um momento importante para conhecer e saber o que aconteceu dentro da escola e sentir-se parte de uma comunidade na qual seus filhos são convidados a entrar. (BONAS, 2017, p. 80).

O planejamento pedagógico deve ser visível e de fácil entendimento às famílias que devem inclusive ser participantes no processo educacional, juntamente com a pré-escola. Como no contexto pandêmico, as famílias eram orientadas pelas professoras a realizarem as atividades junto às crianças, muitas vezes, elas tinham

dúvidas do porquê realizar tais atividades, fato compreensível que era sanado por meio das conversas com as professoras.

A relação dialógica entre pré-escola e famílias é essencial no processo de conhecimento das famílias e suas participações no processo educacional das crianças, contribuindo de forma efetiva nesse processo coletivo. Bertram e Pascal (2019, p. 79) explicam sobre a participação das famílias na avaliação.

Uma parceria real com os pais nos processos de avaliação exige uma noção compartilhada de objetivos, respeito mútuo e vontade de pactuar. Assim as famílias participativas nesse processo , trocam informações sobre acertos e erros , que com a parceria e contribuição de ambas conjuntamente , atuaram para auxiliar as crianças nesse processo de aprendizagem ,Requer uma comunicação franca, regular e recíproca, em que os avanços são comemorados, problemas são confrontados, soluções são buscadas e políticas são implementadas, conjuntamente. Implica que as competências parentais sejam equiparáveis às habilidades dos profissionais.

As famílias quando se sentem acolhidas e participativas em relação à pré-escola, trocam informações sobre acertos e erros, tiram dúvidas e contribuem de forma recíproca para auxiliar as crianças em seu processo de formação e aprendizagem.

A relação estabelecida e colocada pelas famílias nas entrevistas é bem importante, no intuito de saber que, com todo o contexto pandêmico desafiador, elas engajaram-se e tentaram de diferentes formas serem parceiras da pré-escola e se envolverem nas propostas pedagógicas, realizando-as junto as crianças.

Sobre a relação de parceria, se ela houve ou não, a mãe Azaleia depõe: “Eu acredito que 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”.

Pautado no processo dialógico, as famílias entrevistadas afirmaram que realizaram as atividades propostas, pois compreenderam o que era para ser feito e os objetivos das atividades a serem feitas, bem como a importância da parceria entre a pré-escola e as famílias nesse processo.

Em relação ao reconhecimento do papel da escola, Morin e Cordeiro (2020, p. 30) pontuam:

[...] o importante é que a partir de agora as profissões desvalorizadas passem a gozar de pleno reconhecimento social, que as profissões dedicadas ao próximo – médicos e professores – sejam confirmadas na grandeza da missão a que se elevaram durante a crise e na qual deveriam ser mantidas.

A valorização das famílias por parte dos(as) professores(as), como o respeito e a valorização da profissão docente pelas famílias só se faz presente quando se acolhe, interage e compreende a família sem pré-julgamentos, há uma relação intrínseca entre a amorosidade e o respeito. Freire (1987) contribui para a compreensão do diálogo em um sentido de amorosidade, humildade e fé; de valorização às contribuições do outro a partir do reconhecimento de que não somos os(as) únicos(as) detentores(as) do saber. A abordagem democrática pressupõe o envolvimento e a participação de todos os sujeitos do processo educativo. Por esta razão, é considerada inclusiva, pois assegura o fazer junto, possibilitando múltiplas percepções e vozes.

Em concordância, a mãe Açucena afirma que:

[...] isso fez com que eu ficasse mais próxima dos meus filhos. Nós fizemos receitas juntos, brincamos juntos, as aulas remotas, eu considero que foi bastante satisfatório. As famílias aprenderam a dar mais valor à escola, a valorizar mais os professores, porque não é fácil. A parceria tem ocorrido e que agora a gente já conhece um pouco mais da escola e agora essa parceria está bem melhor, está acontecendo mais efetivamente.

No contexto de envolvimento no processo educativo de todos e todas, afirma Azevedo (2009, p. 164):

No processo de documentação das aprendizagens das crianças, é também fundamental que o educador seja capaz de explicar e explicitar de forma coerente as aprendizagens realizadas pelas crianças no cotidiano educativo e que seja capaz de partilhar isso com as crianças, os pais e com outros parceiros. Na perspectiva da Pedagogia-em-Participação, é o sentido mais profundo da avaliação na educação de infância.

A participação de famílias junto a pré-escola inicia-se em um processo de diálogo, escuta respeitosa, compreensão e parceria entre os sujeitos envolvidos no processo educacional das crianças.

Sabemos que mesmo à distância, remotamente, foi um período desafiador, mas o importante foi não desistir diante dos fatos, “[...] tentar, errar, retomar, são palavras de ordem em processos inovadores” (HOFFMANN, 2018, p. 133). As

entrevistas apontaram que, mesmo diante das dificuldades, as famílias tentaram de diversas formas serem parceiras da pré-escola e das professoras e se envolveram nas atividades propostas às crianças, mesmo em relação às professoras que buscaram meios para que esta parceria se efetivasse.

5.4 Retorno ao atendimento presencial: mudanças e permanências

A pré-escola pesquisada retornou ao atendimento presencial no mês de agosto de 2021, seguindo todos os protocolos de segurança, entre eles: a limpeza das mãos com água, sabão e álcool gel; o distanciamento social; e o uso da máscara facial. Não foi um momento fácil, dada a fragilidade da situação. Por causa do distanciamento social, as crianças estavam distante umas das outras e do espaço educacional há dois anos, naturalmente, ao voltar para a escola, elas sentiam a necessidade de estarem perto uma das outras. Como afirma Barbosa (2009, p. 9), sobre a importância das relações sociais para a criança.

[...] as crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço educativo [...] Um estabelecimento que tenha como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada, sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, uma instituição aberta à sociedade e à família.

As relações sociais são imprescindíveis na educação das crianças pequenas. Com o retorno presencial houve mudanças, permanências e o aprendizado que tivemos sobre o contexto pandêmico.

A professora Rosa afirma que o retorno, “[...] Foi tranquilo, era uma expectativa muito grande, teve um medo muito grande do retorno, pois foi tudo muito novo para todos”. A fala da professora Rosa mostra-nos a essencialidade do contato presencial no processo de desenvolvimento e interação de uns com os outros.

E assim, um vírus que afeta menos a saúde das crianças do que dos/das adultos/as, atinge diretamente as mesmas e traz para suas vidas cotidianas grandes transformações, roubando-lhes este tempo e espaço pensado para elas pelo conjunto da sociedade. (MACEDO, 2020, p. 1410).

Para a professora Margarida, “O que aprendemos é que é possível, não que é fácil. Ainda a gente tem muito o que aprender, o que é um ensino remoto. Mas o ensino remoto é possível, o que não é possível é o contato, é a socialização, tão importante na educação infantil”. Por mais atividades enviadas e direcionadas às crianças no período remoto, não substitui o contato físico, o olhar de umas com as outras e com os(as) educadores(as), haja vista que “[...] as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças”. (MALAGUZZI, 2016, p. 59).

A professora Margarida, discorre sobre a importância do retorno às aulas presenciais para a Educação Infantil, e afirma “[...] é muito positivo é a relação das crianças e os professores e a relação das crianças com os colegas no retorno às aulas presenciais”. Ainda complementa a sua fala sobre as famílias,

[...] eles participam trazendo as crianças, usando máscaras no começo, no retorno. Também, o que foi insatisfatório foram algumas crianças que não tinham a rotina em casa e acabavam não fazendo as atividades enviadas. E satisfatório foi o contato mesmo com as famílias e acredito que o grande aprendizado foi o uso das tecnologias para o ensino.

Segundo a mãe Lírio, sobre as mudanças e permanências ao atendimento presencial,

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

A manutenção de vínculos e elos que permaneceram do ensino remoto é lembrada e afirmada pela mãe Lírio, que afirma ter permanecido e intensificada a comunicação com a liberdade de estar mais próximo à professora, onde nada substitui o contato físico.

Para Açucena:

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.

Os meios digitais que foram essenciais no ensino remoto e que permaneceram no retorno às aulas presenciais como afirmado pela mãe Açucena, não substituem a necessidade do contato físico, de conversar com a professora presencialmente, como depõe a mãe Lírio.

De acordo com Azaleia, sobre a temática de mudanças e permanências, “[...] Mudou o comportamento, porque agora as crianças seguem a rotina da escola e muda também a relação entre professor e aluno”. Essa mudança colocada por Azaleia está associada a importância da escuta das vozes na relação dialógica entre professoras e crianças, como afirma Rinaldi (2019), sobre a importância da pedagogia da escuta em uma relação estabelecida pelo diálogo:

A pedagogia da escuta representa ouvir o pensamento – ideias e teorias, questões e respostas de crianças e adultos; significa esforçar-se para extrair sentido daquilo que é dito, sem noções preconcebidas sobre o que é certo e apropriado. (RINALDI, 2019, p. 43).

Sobre a escuta e a presença dos(as) professores(as) na vida das crianças no retorno ao atendimento presencial, a mãe Girassol afirma que:

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.

Sobre a importância do contato físico, das interações entre professores(as), crianças e famílias e dos vínculos afetivos que permanecem com o retorno presencial e se fortalecem mediante o contato físico, de dar visibilidade às vozes e ter a liberdade e a proximidade entre pré-escola e famílias, traduz a afirmação de Freire (1996, p. 36): “A escuta sustenta a efetivação de um contexto educativo em que todos(as), adultos(as) e crianças, têm o direito de dizer a sua palavra”.

No retorno às atividades presenciais, as mudanças pontuadas pela mãe Girassol é de que as famílias passaram a interagir mais com a instituição de ensino, para acompanhar o desenvolvimento dos seus(suas) filhos(as). De fato, essa

participação maior e efetiva das famílias dentro da instituição deve-se ao acolhimento das professoras e instituição no período pandêmico com as famílias, que fortaleceu o vínculo mantendo-o no retorno presencial.

A mãe Girassol salienta sobre a interação entre as crianças de diferentes culturas no retorno às aulas presenciais:

Nossa, faz muito. Muito diferenciado. A minha filha mesmo, na sala dela, teve dois menininhos que vieram de fora. E eu via que ela pegava o celular e falava: “Mãe, ele fala francês. Como que fala francês?” Sabe? Entrava lá no Google: “Google, como fala tal palavra em francês.” Sabe? E procurou conhecer, procurou entender o que o outro estava falando. Então essa interação de culturas, de educação, porque cada família tem a sua forma de educar, cada pessoa tem a sua forma de agir, são pessoas diferentes.

As trocas de experiências e a interação com as diferentes culturas são essenciais e insubstituíveis nas aulas presenciais com as crianças, diferente das aulas remotas que pouco possibilitou essa interação entre as crianças.

Para Tonucci (2005, p. 207):

Essa criança tão distante de nós e tão necessitada de nossa ajuda e de nosso afeto, difícil de ouvir e de compreender, possui em si uma força revolucionária: se estivermos dispostos a colocarmo-nos na altura dela, a lhe dar a palavra, ela será capaz de nos ajudar a compreender o mundo e nos dará a força para a mudança.

A participação das crianças e suas interações, no retorno presencial, são essenciais e fazem parte do desenvolvimento das crianças, que necessitam aprender em um processo de interação e compreensão do mundo que as cercam, evidenciando e potencializando que as crianças são sujeitos de direitos.

Contribuir para o pleno desenvolvimento das crianças traz a importância dessa parceria entre a pré-escola e as famílias. Nela, como afirma Catarsi (2013, p. 9), o “[...] trabalho em equipe constitui um aspecto imprescindível do trabalho na escola dos pequenos [...] a capacidade da educadora de instaurar relações positivas é muito importante para melhorar a relação com as famílias, que são as principais interlocutoras”.

Ainda sobre essa importância do retorno presencial, entre as mudanças e permanências citadas nas entrevistas com as professoras e famílias, complementa a mãe Girassol:

E a escola proporciona isso, age com várias outras crianças, interage com outras crianças, é outro mundo. Porque, que nem na minha casa, é só adulto, são três adultos e uma criança. Então qual é a outra criança que ela tem lá? A cachorra que tem a idade dela. Então, quer dizer, não é a mesma coisa, entendeu? Aqui ela tem pessoas da mesma idade, que falam a mesma língua, que têm as mesmas atitudes, porém educações totalmente opostas do que ela tem dentro de casa e ela aprende a respeitar, a saber o limite de cada criança. O seu limite, o limite do outro, não ultrapassar, não faltar com respeito. Então eu acho que esse é o gostoso da história.

Nas entrevistas, tanto professoras como mães relatam que sofreram o impacto do período pandêmico e as dificuldades em se comunicar, dialogar, devido a falta de internet ou devido aos seus trabalhos externos e a demanda de conciliar as tarefas domésticas, os cuidados com os(as) filhos(as), seus trabalhos para o sustento de casa e o ensino remoto. Porém, mesmo com tantas dificuldades, as famílias entrevistadas tentaram de diversas formas, juntamente com o acolhimento e a parceria da pré-escola, participar de forma digital na educação das crianças, via o grupo de WhatsApp, nas *lives* pela plataforma Teams e do Google Meet.

As professoras, por sua vez, se comunicavam com as famílias de diversas formas, a fim de realizar o atendimento individualizado ou em grupo para orientar as famílias sobre o planejamento das atividades e seus objetivos, bem como nas orientações das atividades a serem realizadas com as crianças. A orientação normalmente acontecia de forma digital ou presencial na entrega dos kits alimentação, onde professoras, famílias e crianças se encontravam para entregar ou receber atividades e essa interação ocorria seguindo as normas dos protocolos sanitários.

Compreende-se que, no período remoto, tanto as professoras quanto às famílias vivenciaram algo novo, e foi necessária a relação de parceria e acolhimento das professoras para se aproximar das famílias e crianças de forma remota, a forma que tiveram para manter os vínculos, a comunicação, os atendimentos, as orientações, as conversas individuais de auxílio diante de um período desafiador.

A parceria contribuiu para a reflexão de sua importância, desde que realizada com respeito. Na volta às aulas presenciais, a parceria se manteve e, conforme as professoras e mães ampliou-se, possibilitando dar segmento as práticas de participação das famílias na instituição de ensino, para a construção de uma cultura democrática e coletiva em que ambas possam envolver-se em ações dentro do cotidiano pedagógico, de modo a considerar a visibilidade à voz e à escuta de todos e todas envolvidos(as) no processo educativo.

6 PRODUTO EDUCACIONAL – CADERNOS DE APOIO PEDAGÓGICO “A RELAÇÃO PRÉ-ESCOLA E FAMÍLIA”

A parceria entre a família e a pré-escola é fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, faz-se fundamental estabelecer uma relação dialógica, dentro do espaço educacional, de modo a construir a participação de toda a comunidade educativa: crianças, familiares e profissionais da instituição para atuar nas transformações necessárias, reconhecendo que todos e todas têm o direito à participação, à escuta e à voz.

Gadotti (1991, p. 84), referindo-se à visão de Paulo Freire sobre a transformação da educação, afirma que “[...] a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação”. Sobre a importância da educação na transformação da sociedade, cabe pontuar que,

Paulo Freire, embora também tenha se deparado com enormes dificuldades para colocar suas ideias em prática, jamais deixou de pensar que a emancipação social dos/as oprimidos e oprimidas era o sentido principal não apenas de sua vida, mas de qualquer vida educadora. Sem essa projeção social, a emancipação teria pouco valor. Mais ainda, a emancipação que interessa a Paulo Freire não é apenas intelectual ou cognitiva, mas econômica, social e política, com todas as complexidades e dificuldades que comporta a relação entre educação e sociedade. (KOHAN, 2019, p. 13)

Assim, Freire primava pela liberdade e pela participação de todos e todas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, tendo a educação um papel fundamental neste processo. A Educação Infantil é a primeira porta que se abre para a criança que inicia sua vida educativa fora de sua casa, um local onde estabelecerá vínculos de amizade e se socializará com diversas pessoas que têm diferentes pensamentos e culturas, o que irá impactar na construção de sua identidade. É nessa relação, que envolve não apenas os(as) educadores(as) e crianças, mas também os familiares, responsáveis e comunidade local, que deve ocorrer ações conjuntas que visem a melhoria da qualidade do trabalho educacional.

Estabelecer a parceria entre instituição e famílias tem sido, historicamente, um desafio. Desafio que se evidenciou, no período pandêmico, devido ao distanciamento social e ao ensino remoto.

Em face a tal desafio, e reconhecendo a importância desta parceria na educação das crianças pequenas, esta pesquisa, teve como temática a “Relação entre pré-escola e família em tempos de pandemia”, seu objetivo foi o de compreender como ocorreu a relação entre a pré-escola e a família, no período de 2020 e 2021, observando quais as aprendizagens do momento da pandemia para o retorno ao atendimento presencial. Para tanto, ao assumir uma abordagem qualitativa, escutou as percepções de docentes e mães sobre tal relação durante o contexto pandêmico.

Os resultados da pesquisa demonstram que não seria possível estabelecer uma relação de parceria e diálogo entre a pré-escola e as famílias sem os meios digitais², pois esses foram essenciais para a manutenção dos vínculos entre a instituição de ensino e as famílias, bem como para que as professoras enviassem informes, atividades pedagógicas, realizassem atendimento individual e as *lives* com as crianças e familiares.

Para além dos meios digitais, houve momentos de entrega dos kits alimentação, de forma presencial, na pré-escola, onde professoras e famílias encontravam-se com a proteção de máscaras, álcool gel e conversavam. Nestes momentos, ocorria a entrega, pelas professoras, de atividades pedagógicas para as famílias e devoluções das famílias para as professoras das atividades já realizadas pelas crianças para as correções.

Apesar da ameaça do vírus e os cuidados necessários para essa aproximação, a entrega dos kits de alimentação era um momento esperado por todos e todas, em que professoras, famílias e crianças se viam, e mesmo não sendo possível os beijos e os abraços, estar perto fazia toda a diferença. O olhar e diálogo entre professoras, famílias e crianças eram necessários, de modo a saber como famílias e crianças estavam naquele momento, visto que o ato de se preocupar faz toda diferença.

² O WhatsApp de grupo das professoras e das famílias além das outras plataformas digitais como Meet, Teams e a Plataforma S.A Santo André.

O afeto, o respeito, a compreensão em um espaço coletivo como as instituições educacionais são importantes, principalmente, frente ao período pandêmico, pois como relataram as professoras entrevistadas, houve muitas dificuldades para que todas as famílias participassem dos encontros virtuais e das atividades. As famílias apontaram suas dificuldades, em participar, em função de alguns fatores, entre eles, por não terem acesso a internet e a ter que conciliar as tarefas domésticas, trabalho, ensino remoto e os cuidados com os filhos e as filhas.

Apesar das dificuldades, questionadas sobre quais as aprendizagens do momento da pandemia para o retorno ao atendimento presencial, docentes e mães pontuaram a importância da comunicação, do vínculo, do diálogo entre professores(as) e famílias no distanciamento social e que esses elementos deveriam se manter no retorno as aulas presenciais. Cabe ressaltar que uma educação democrática implica na participação de todos e todas em um coletivo de ideias e opiniões. Sendo assim, escutar as famílias e trazê-las para a pré-escola desenvolvendo ações pautadas em uma construção coletiva, entre espaço educativo e famílias faz-se fundamental.

Nessa parceria, alguns pressupostos devem ser considerados, entre eles:

- Escuta às famílias em seus saberes, anseios, necessidades e desejos, em uma relação de diálogo mútuo e respeitoso, os resultados da pesquisa evidenciam que as famílias querem e almejam esse diálogo dentro das instituições.
- Amorosidade. Pensar a prática educativa com afetividade e alegria, sem deixar de lado a formação científica. Conceber a educação como um ato de amor (FREIRE, 1987).

Em face aos resultados desta pesquisa, propomos como produto educacional, desta investigação, um caderno de apoio pedagógico com indicativos para a construção da parceria entre a pré-escola e as famílias. O caderno será organizado em formato de *e-book* denominado, “A relação pré-escola e família”, e terá a seguinte estrutura:

• **Capa, Folha de Rosto, Dedicatória e Agradecimentos.**

- **Apresentação do Produto Educacional** - nesta seção, serão apresentados o objetivo, a justificativa e a organização do caderno pedagógico, bem como o público-alvo a quem se destina, contextualizando ser o material oriundo desta pesquisa.

- **Acolhimento e o desafio da pré-escola e famílias no período pandêmico** – esta seção trará os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) da pré-escola e as famílias no período de distanciamento social.
- **Parceria entre pré-escola e famílias** – nesta seção, será abordada a importância da escuta e do diálogo e as sugestões que as famílias apresentam para a pré-escola.
- **Relação entre pré-escola e famílias: algumas orientações** – nesta seção, serão apresentadas algumas orientações para a construção e manutenção dessa parceria, tais como: os cuidados com os momentos de inserção e acolhimento das crianças e famílias; a participação das famílias na elaboração e planejamento do PPP; planejamento das reuniões com as famílias marcado pelo diálogo e escuta; manutenção de grupos de WhatsApp para informes.
- **Referências** – A publicação do caderno pedagógico será compartilhada entre as instituições educacionais da Rede Municipal de Santo André como uma forma de retratar e dar visibilidade às vozes de docentes e famílias sobre a relação entre ambas, estabelecida no período pandêmico, em especial durante o distanciamento social.

O material apresentará uma reflexão sobre ações e práticas possíveis de serem trabalhadas, nas instituições educacionais, de modo a compreender como a relação de parceria com às famílias no espaço educativo é importante para a manutenção de vínculos e ações que resultem em melhorias na qualidade do atendimento educacional destinado às crianças.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período pandêmico foi desafiador para todos e todas. Sabemos que as consequências foram as mais diversas: instituições de ensino que precisaram se adaptar ao novo modelo de ensino remoto; o número alarmante de óbitos; o acirramento das desigualdades sociais; o aumento do desemprego e os vários impactos econômicos; e as mudanças das rotinas familiares, que tiveram que conciliar o trabalho, as tarefas domésticas, os cuidados com os filhos e as filhas, além do auxílio às crianças nas atividades pedagógicas. 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 período curto de tempo.

Em face a esse cenário, esta pesquisa objetivou compreender como ocorreu a relação entre a pré-escola e a família, no período de 2020 e 2021, e quais as aprendizagens desse momento da pandemia para o retorno ao atendimento presencial, visto ser esta parceria essencial ao trabalho pedagógico na Educação Infantil. A opção metodológica foi por uma abordagem qualitativa, tendo como procedimentos de coletas de dados as entrevistas realizadas com duas professoras e quatro mães, das turmas de crianças de cinco anos, em uma pré-escola municipal de Santo André.

No contexto pandêmico, a manutenção da relação entre a pré-escola e as famílias precisou partir, inicialmente, da instituição de ensino, que teve que se adaptar às novas tecnologias e por elas tentar aproximar-se das famílias. A construção dos grupos de WhatsApp dos(as) professores(as) e familiares das crianças, serviram como forma de aproximação para o diálogo, o envio de atividades propostas e para a orientação das tarefas a serem realizadas. Além do Whatsapp, outras plataformas digitais também foram utilizadas, como a plataforma do Google Meet, Teams e a Plataforma S.A Santo André.

Por meio do WhatsApp, as professoras enviavam as atividades propostas e orientavam as famílias sobre como realizá-las com as crianças. Também atendiam as famílias de forma individual e enviavam informes. As famílias comunicavam-se entre si por meio desse mecanismo. As *lives*, as contações de histórias e rodas de músicas virtuais ocorriam nas plataformas do Google Meet, Teams e Plataforma

S.A Virtual, sendo marcado o dia e o horário com as famílias, por meio do WhatsApp do grupo, bem como o envio do *link* para a participação. Porém, conforme verificou-se nas entrevistas com as professoras e as famílias, a comunicação via internet não foi algo tão fácil, em especial para as famílias, visto que algumas não tinham acesso, sendo necessário, por vezes, recorrer a internet de vizinhos(as), como relata uma mãe na entrevista. A falta da internet e dos aparelhos eletrônicos para atender as famílias e auxiliar as crianças no período pandêmico foi desafiador.

Apesar desses desafios, a comunicação ocorreu basicamente de forma virtual na pandemia. Contudo, nos momentos de entrega dos kits alimentação na pré-escola, era possível breves diálogos. Nesses momentos, era otimizado a entrega e o recebimento das atividades pedagógicas. Algumas famílias levavam as crianças para sanarem as saudades das professoras e dos 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 formas de alegrar as crianças, suas famílias e as docentes. Esses também eram momentos de desabafos para as famílias e de expressarem as dificuldades que estavam vivendo na pandemia. As docentes e demais profissionais da pré-escola mostravam-se solidárias ao escutar e oferecer auxílio no que fosse possível, como, por exemplo, no auxílio às atividades pedagógicas, no atendimento individualizado às crianças e às famílias.

Essas ações foram necessárias frente a situação vivenciada, reconhecendo que a comunicação e o afeto são importantes nessas relações sociais, pois favorecem a estreitamento de vínculos, o compartilhamento de ações e o respeito mútuo, principalmente ao considerarmos que a pandemia fragilizou muitas pessoas e que a rotina pedagógica foi uma novidade para as famílias, haja vista que, até então, somente as instituições de educação, em seus espaços, supriam essa demanda.

Segundo depoimentos das mães, as famílias tiveram que se reinventar, em seus lares, para conseguirem suprir os desafios do ensino remoto, em especial no auxílio às crianças para a realização das atividades pedagógicas e na manutenção de uma relação de diálogo com a pré-escola. Algumas mães relataram que têm mais de um(a) filho(a), assim tiveram que auxiliar mais de um(a) filho(a) nas atividades pedagógicas e em alguns momentos de uma vez só. Em relação a

comunicação, esta foi dificultada devido a falta de mais de um aparelho celular e a falta da internet em seus lares. Ainda sobre suas rotinas, conciliaram muitas tarefas: os cuidados com as crianças, as tarefas domésticas, além de seus trabalhos para o sustento familiar, o que terminou por sobrecarregá-las. Elas também buscaram se relacionar com a pré-escola e redes de apoio para suprirem a falta dos meios digitais em seus lares, como a internet e se adaptarem aos meios digitais.

As professoras e as mães, respondendo sobre quais foram as aprendizagens desse momento da pandemia para o retorno ao atendimento presencial, apontaram a maior aproximação entre professores(as) e famílias e as famílias entre si, uma vez que se comunicavam umas com as outras no grupo de WhatsApp. Assim, visto ser a comunicação essencial nas relações sociais, tanto professoras quanto famílias compreendem que um aspecto positivo foi a comunicação entre pré-escola e famílias, como ocorreu no ensino remoto e que deve ter continuidade no retorno às atividades presenciais. As entrevistadas apontam, ainda, que nesse retorno a comunicação se fez mais forte e intensa. O grupo de WhatsApp foi mantido, fortalecendo ainda mais o vínculo entre ambas, o que é necessário para uma construção coletiva e participativa entre pré-escola e famílias.

Essa relação entre pré- escola e família é importante e deve ser mediada pelo diálogo, acolhimento e afetividade, visando uma participação maior no espaço coletivo educativo. Assim, a pré-escola deve ter uma papel social democrático que envolva as famílias no processo educativo das crianças. No contexto pandêmico, essa relação de parceria se fez mais do que necessária, uma vez que as famílias tiveram uma ação colaborativa na interação, no diálogo e no processo de auxiliar seus filhos e suas filhas nas atividades pedagógicas, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Como assevera Freire (2001, p. 32), “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem”. Portanto, independente do ensino remoto ou presencial, a instituição educacional precisa trabalhar em consonância com as famílias, de modo que estas compreendam que o espaço educativo também lhes pertence e que essa parceria deve ser baseada no diálogo, escuta, respeito e valores éticos, o que é fundamental para a formação integral de nossas crianças.

Pensando na construção dessa parceria, será elaborado, como produto educacional desta pesquisa, um Caderno de Apoio Pedagógico, que terá como tema a relação entre pré-escola e família. O material discorrerá sobre o acolhimento e o desafio da pré-escola e das famílias no período pandêmico; a importância da parceria entre pré-escola e famílias na educação das crianças; e apresentará algumas orientações para a construção dessa parceria. O Caderno terá o formato de um *e-book* e será compartilhado entre as instituições de ensino da Rede Municipal de Santo André. Com ele visamos contribuir na construção de uma relação entre as instituições de Educação Infantil e as famílias que seja marcada pela escuta, diálogo e amorosidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alessandra Maria Savaget Barreiros. **A relação família-creche no programa Primeira Infância Completa**. 2014. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ALMEIDA, Thiago; BITTENCOURT, Renato Nunes; TORRES, Aniele Rodrigues de Oliveira. As relações afetivas entre educador-educando no processo de ensino-aprendizagem. **EDUC**, Duque de Caxias, v. 04, n.1, p. 12-32, jan./jun., 2017.

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Manifesto: **Educação a Distância na Educação Infantil, não!** (2020). Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao> Acesso em: 20 ago. 2022.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Referências para construção de sistemas educacionais inclusivos**: a fundamentação filosófica, a história, a formalização. Brasília: SEESP, 2003. Versão preliminar.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagem e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Ana Maria Lourenço C. **Revelado as aprendizagens das crianças**: a documentação pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Minho. Minho, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem da Silveira. In: BRASIL. **Práticas cotidianas na Educação Infantil bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BERTRAM, Tony; PASCAL, Christine. Métodos participativos de coleta de informações e avaliação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christiane. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 75-95.

BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais. In: **30ª Reunião Anual da Anped**, n. 7,

Caxambu, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3293-Int.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BONAS, Meritrall. A arte do pintor de paisagem. Algumas reflexões em torno da documentação. In: MELLO, Suelly Amaral; BARBOSA, Marica Carmem S.; FARIA, Ana Lucia G. de. (Org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2017, p. 77-83.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 161-172.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007**. Plano de metas compromisso todos pela educação. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/3171-decreto-n%C2%BA-6094-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para educação básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes da base de educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 07 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009**: revisão das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 2017.

CALDWELL, Bettye. O *educare* das crianças no século XXI. In: GOMES-PEDRO, João; NUGENT, J Kevin; YOUNG, J Gerald; BRAZELTON, T Barry. **A Criança e a Família no Século XXI**. Lisboa: Dina livro, 2005. p. 267-281.

CANCHERINI, Ângela; FRANCO, Maria Amélia Santoro; PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. **A escuta sensível como instrumento metodológico na formação inicial de docentes** (2012). Disponível em: <https://seer.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/download/619/669>. Acesso em: 27 out. 2019.

CARDONA, Maria João. **Educação de infância**. Formação e desenvolvimento profissional. Chamusca: Ed. Cosmos, 2006.

CASTRO, Bruno Guimarães Queiroz. **Escrevendo memórias**: a leitura e escrita de cartas como uma vivência pedagógica de Educação Ambiental sobre ambientes naturais da Ilha de Santa Catarina. Ilha de Santa Catarina, 2021.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Mariza. **Interação escola e família**: subsídios para práticas escolares. UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação, 2010.

CATARSI, Enzo. As competências relacionais do professor na escola. In: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013. Tradução de Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na Educação**: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. Campinas: Cosmos, 2020.

COSTA, Antonia Erica Rodrigues; NASCIMENTO, Antonio Wesley Rodrigues do. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. **CONEDU**. VI Congresso Nacional de Educação. Maceió, 2020.

CRUZ, Silvia Helena Viera; MARTINS, Cristiane; CRUZ, Rosimeire. A Educação Infantil e demandas postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade e retorno às atividades presenciais. **Zero-a-seis**, Santa Catarina, v. 23, ed. especial, p. 147-174, jan., 2021.

DARUS, Thuinie. **Covid-19 impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância**. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-metodologias-ativas/>. Acesso em: 28 maio 2022.

DELGADO, Ana Cristina; MÜLHER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisas com crianças. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, v.26, n. 21, p. 34-39, 2005.

DUARTE, Newton; FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro; MALANCHEN, Julia; MULLER, Herrmann Vinicius de Oliveira. A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Demerval Saviani. **HISTEDBR**, On-line, v. 11, n. 41, p. 38-57, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639894>. Acesso em: 29 jul. 2020.

EMILIANI, Francesca; MOLINARI, Luísa. Os comportamentos parentais em relação à criança e à instituição. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 88-95.

ENTILE, Paola. NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, n. 142, maio 2001. Entrevista, p. 1-2. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 10 maio 2020.

FILHO, Altino José Martins; FILHO, Lourival José Martins. **Educação Infantil: especificidades da docência**. Santa Catarina: UDESC, 2022.

FORTUNATI, Aldo. **A Educação Infantil como um projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família**. A experiência de San Miniato. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Brasil: Paz e terra, 2014.

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

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir et al. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto. Editora/UNESCO/Instituto Paulo Freire, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. **COVID-19: suspensão de atividades presenciais**. (2020). Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/sobre-o-covid-19-respeitar-e-preciso/>. Acesso em: 1 ago. 2020.

KOHAN, Willian. **Paulo Freire e o valor da igualdade em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, n. 8, abr., 2019.

LACERDA, Raul Greco Junior. **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar**. Curitiba: Editora Bagai, 2021.

LÔBO, Paulo. **Direito Civil: famílias**. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 17.

LOUREIRO, Marta Assis Loureiro. **Relação Família-Escola: educação dividida ou partilhada?** São Paulo: Centro de psicologia e estudos sobre educação e família, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elina Elias de. Desigualdade e pandemia nas vidas das brasileiras e dos brasileiros. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1404-1419, 2020.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem italiana de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016, p.57-97.

MAGALHÃES, Graça Maria. **Modelo de colaboração jardim de infância / família**. Lisboa: Edições Piaget, 2007.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e família: uma parceria necessária. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 133, p. 191-210, jan./abr., 2008.

MOREIRA, Magna da Silva Costa, SILVA, Marcelo Gomes da. Relação família-escola: peculiaridades, divergências e concordâncias no processo ensino-aprendizagem. **Revista Educação Pública**. v. 2, n. 3, dez., 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Técnicas de pesquisa**: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 61-77.

MORIN. Edgar. **É hora de mudarmos de via**: as lições do coronavírus. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

NASCIMENTO, Lizandra Andrade. Arendt: espaços da ação, espaços da educação. **Revista Contexto & Educação**, São Paulo, v. 24, n. 84, p. 155-169, maio, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1017>. Acesso em: 28 maio 2020.

OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra. **Recomeçar**: família, filhos e desafios. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de al et. **Creches: crianças, faz de conta & cia.** 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

Papalia, D. E., Feldman, R. D. (2013). **Desenvolvimento humano.** São Paulo: Artmed, 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, abr./jun., 2013.

PERELLÓ, Danilo. Ensino remoto não é educação a distância. In: **O Globo**. Bairros. Online, 29 jun. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/ensino-remoto-nao-ensino-distancia-diz-especialista-em-educacao-1-24501996>. Acesso em: 10 jul. 2020.

PEREIRA, Rafael Alves. **A constituição da família homoafetiva e seu espaço no Século XXI.** Brasília: Conteúdo Jurídico, 2020.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação.** 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação.** Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.

REZENDE, Joffre Marcondes de. Epidemia, endemia, pandemia, epidemiologia. **UFG**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 153-155, jan./jun., 1998.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem italiana de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Penso, 2016, p.107-121.

ROCHA, Priscila Kely. **A relação família-escola e a infância em tempos de pandemia.** 2022. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais – Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2022.

SANTO ANDRÉ. **Documento curricular da rede municipal de ensino de Santo André.** Secretaria de Educação. Volume II. 2019.

SANTO ANDRÉ. **Orientação normativa ensino remoto**. Santo André, Santo André: Secretaria Municipal de Educação do município de Santo André (SME), 2020-2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Jonatas Marcos da Silva. **Desafios e possibilidades: a compreensão do diálogo que se constrói entre escola e famílias**. 2016. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.

SANTOS, Júlio César Furtado. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SARMENTO, Teresa. A criança entre lugares: na família e na escola. In: MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Viera (org.). **Lugar da criança na escola e na família: a participação e o protagonismo infantil**. São Paulo: Mediação, 2018.

SERRÃO, Célia Regina Batista; OLIVEIRA, Renata Cristina Dias. As vozes que ecoam na pandemia: a escuta como desafio para garantia dos direitos de bebês e crianças pequenas. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PITO, Juliane Diamante (org.). **Coletivos, mulheres e crianças em movimentos: na pandemia, do podcast ao livro**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SCUTARI, Adriana Moda; PRAVATTO, Marilsa; PERREIRA, Cláudia Rebeca Kielblock Ferreira. **Projeto político pedagógico: EMEIEF Fernando Pessoa**. Santo André: Secretaria de Educação, 2022-2023.

SILVA, Danitza Dianderas da. As relações dialógicas em Paulo Freire: da ação docente à alfabetização. **Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 4, n. 7, p. 56-69, jul./dez., 2015.

SOARES, A. F. **A participação da família no processo ensino-aprendizagem**. Alvorada, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos da educação: anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **#AprendizagemNuncaPara**. In: UNESCO: Coalisção Global de Educação. [S. l.], 26 mar. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma>. Acesso em: 1 ago. 2020.

VICENTE, Henrique Manuel Testa; SOUZA, Líliliana. Família multigeracional e relações intergeracionais: perspectiva sistêmica. **Revista psicológica**, Coimbra, n. 53, p.157-181, jun./jul., 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Martins. (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras escogidas**: vol. III. Madrid: Centro de publicacionesdel y Visor Distribuciones, 1995.

ZOUAIN, Deborah Moraes; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e pratica. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV editora, 2007.

APÊNDICE A

Questionário para as professoras

As professoras e mães entrevistadas receberam nomes fictícios de flores como a professora Rosa e professora Margarida e as mães Lírio, Girassol, Azaleia e Açucena, para a preservação de seus dados pessoais.

I. **Caracterização das Professoras**

1. Idade:
2. Sexo/gênero:
3. Formação inicial/curso:
4. Especializações/ Pós-Graduação:
5. Tempo de experiência na docência:
6. Tempo de experiência na pré-escola:
7. Tempo de atuação no município:

II. **Concepções e Parceria com as Famílias**

1. Poderia contar como ocorreu a comunicação entre a pré-escola e as famílias durante a pandemia?
2. Na sua opinião, esta comunicação foi efetiva? Por quê?
3. Você saberia dizer de que forma as famílias organizaram suas rotinas para a realização das atividades pedagógicas junto às crianças, bem como no acompanhamento das lives?
4. Na sua opinião, quais foram/são as maiores dificuldades que as famílias enfrentaram com relação à pré-escola durante a pandemia?
5. Para você, quais foram, e têm sido, os desafios nessa relação pré-escola e

famílias durante a pandemia?

6. No retorno às aulas presenciais, como as famílias têm participado nessa relação com a instituição?

7. Segundo a sua compreensão, qual a concepção das famílias sobre o trabalho da pré-escola?

8. Quais são, no seu entendimento, as possibilidades e os desafios dessa parceria pré-escola e famílias?

9. É possível afirmar que nestes tempos de pandemia tem ocorrido uma parceria entre a pré-escola e as famílias? Por quê?

10. Nas aulas remotas o que você considera que foi satisfatório e insatisfatório nesse período?

11. Na sua compreensão, o que os professores e professoras aprenderam com o ensino remoto e o que podemos otimizar desse período no retorno com as aulas presenciais?

12. Que você considera que mudou e o que permanece em relação as famílias e professoras no retorno as aulas presenciais?

13. Finalizando, gostaria de comentar mais alguma coisa sobre a parceria pré-escola e família neste período pandêmico?

APÊNDICE B

Questionário para as famílias

I. Caracterização das Famílias

- 1) Nome (não será divulgado) e Idade:
- 2) Sexo/gênero:
- 3) Composição Familiar:
- 4) Quanto tempo reside no município:
- 5) Nomes dos filhos que estudam na pré-escola (não será divulgado) enquanto tempo:

II . Concepções e parceria com a Pré- Escola

1. Poderia contar como ocorreu a comunicação entre a pré-escola e as famílias durante a pandemia?
2. Na sua opinião, está comunicação foi efetiva? Por quê?
3. Como ocorreu a rotina familiar para a realização das atividades pedagógicas junto às crianças, bem como no acompanhamento das lives?
4. No retorno às aulas presenciais, a comunicação estabelecida durante o período remoto com a pré-escola permaneceu? Se sim, de que forma está ocorrendo?
5. Quais as maiores dificuldades que enfrentaram para se relacionarem com a pré-escola durante a pandemia?
6. Na sua opinião houve algum aprendizado por parte das famílias sobre a educação escolar dos filhos e filhas? Se sim, quais?

7. É possível afirmar que nestes tempos de pandemia nas aulas remotas e com o retorno as aulas presenciais, tem ocorrido uma parceria entre a pré-escola e as famílias? Por quê?

8. Nas aulas remotas o que você considera que foi satisfatório e insatisfatório nesse período?

9. Na sua compreensão, o que as famílias aprenderam com o ensino remoto e o que podemos otimizar desse período no retorno com as aulas presenciais?

10. O que você considera que mudou e o que permanece em relação as famílias e professoras no retorno as aulas presenciais?

11. Finalizando, gostaria de comentar mais alguma coisa sobre a parceria pré-escola e família neste período pandêmico e no retorno presencial?