

Pandemia e educação infantil - em tela a atuação das famílias para o atendimento às orientações das creches

Veronica Luzia Silva¹
Paulo Sérgio Garcia²



Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

 <https://doi.org/10.32459/2447-8717e227>

Recebido: 17-04-2024 | **Aprovado:** 29-04-2024 | **Publicado:** 04-05-2025

Resumo: Neste estudo, analisamos a atuação de famílias, de diferentes níveis socioeconômicos, em relação ao atendimento das indicações pedagógicas das creches na pandemia. Utilizamos a abordagem qualitativa, a partir de análise de documentos e entrevistas. Os resultados mostraram como as escolas replicaram o modelo tradicional de atuação, desconsiderando a origem social as famílias. Ao indicar propostas e atividades iguais para todas as crianças, a escola acabou favorecendo aquelas já mais favorecidas. Essa organização escolar, destaca-se bem-intencionada, acabou discriminado bebês e crianças pequenas que não tiveram seus direitos de aprendizagem garantidos, sobretudo aqueles que eram de origem social mais pobre. Os dados deste estudo podem ser utilizados por escolas e secretarias de educação para discutir o assunto.

Palavras-chave: Pandemia. Atendimento remoto. Creches.

Abstract: In this study, we analyzed the performance of families from different socio-economic backgrounds in relation to the pedagogical guidelines of daycare centers during the pandemic. The research used a qualitative approach, based on document analysis and interviews. The results showed how schools replicated the traditional model of work, disregarding the social background of families. By indicating the same proposals and activities for all children, the school ended up favoring those who were already more privileged. This school system, although well-intentioned, ended up discriminating a group of babies and young children who did not have their learning rights guaranteed, especially those who came from a poorer social background. The data from this study can be used by schools and education departments to discuss the subject.

Keywords: Pandemic. Remote learning. Daycare centers.

¹ Gestora em Educação Infantil para a primeira infância na rede pública de Santo André.

² Pedagogo, Mestre (1997) e Doutor em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2011). Possui Pós-Doutorado (2015) com a realização de estudos em escolas no Brasil e na Itália. Foi representante da América do Sul no International Board IOSTE - International Organization for Science and Technology Education. É professor titular da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (Departamento de Educação) e coordenador do Projeto de Observatório da Região do Grande ABC Paulista, onde desenvolve pesquisas relacionadas à avaliação educacional.

Introdução

Neste estudo, acontecido no período da pandemia do Covid-19, nós analisamos a atuação de famílias, de diferentes níveis socioeconômicos, em relação ao atendimento das indicações pedagógicas das creches. O estudo ocorreu em um município do Estado de São Paulo, localizado no Grande ABC Paulista.

O período de pandemia da Covid-19 trouxe um contexto marcado pela luta pela preservação da vida, agravado por um fundamentalismo, perseguição e, sobretudo, ao desprezo à Ciência. Ciência que recentemente produziu vacinas para todos.

No campo da saúde, o Covid-19 causou muitas mortes no Brasil, sobretudo daqueles com idades mais avançadas. O contexto fez também com que milhões de crianças e adolescentes ficassem afastados da escola. O fechamento, para muitos estudantes, representou a interrupção da aprendizagem, sobretudo para os menos favorecidos. A ausência de interação, especialmente para os mais pobres, pode ser considerada a suspensão da aprendizagem formal.

As escolas foram fechadas em março de 2020, instituindo um período novo para professores, alunos e famílias. Em Santo André, um município do Grande ABC Paulista, o início a pandemia exigiu mudanças na organização das escolas e dos professores. Neste cenário, as famílias precisaram buscar meios para adequar suas rotinas à uma situação nunca vivenciada. As escolas, por sua vez, precisaram se adequar ao novo meio de garantir os direitos de seus estudantes em todos os níveis de educação, inclusive a educação de bebês e crianças bem pequenas oferecidas pelas creches.

Ao fechar os espaços escolares esses bebês e crianças bem pequenas estiveram sobre a responsabilidade de suas famílias em relação ao desenvolvimento nos primeiros anos de vida. Neste contexto, poucos estudos (Medeiros *et al.*, 2020; Borges; Cia, 2021; Koslinski *et al.*, 2022) se dedicaram a investigar sobre as famílias e suas novas responsabilidades com o período da pandemia.

Esses estudos, em geral, mostraram, entre outras questões, que na pandemia as famílias, em especial as mães, foram as principais responsáveis pela educação de bebês e crianças pequenas. Todavia, pouco se focou na origem social, no nível socioeconômico (NSE), apesar de sua incidência e relevância na aprendizagem e no desempenho das crianças e jovens.

De fato, Sbicigo *et al.* (2013) indicaram que o NSE influencia as funções executivas superiores, o que também já havia sido dito por Hackman e Farah (2009) e Hackman *et al.* (2010). Outros estudos mais antigos, em várias partes do mundo (Coleman, 1966; Cresas, 1978) e mais recentes (Crahay; Baye, 2013; OCDE, 2011) indicaram que o nível socioeconômico tem influência sobre a aprendizagem e o desempenho dos alunos. No Brasil, o fenômeno não é diferente (Almeida; Dalben; Freitas, 2013). De fato, a desigualdade de origem social está no centro das desigualdades escolares, como indicou Bourdieu (1977). Para o autor, as causas do sucesso escolar não podem ser somente atreladas às aptidões cognitivas dos estudantes, pois existem outros componentes complexos envolvidos nas histórias de vida associadas às origens sociais.

Educação de bebês e crianças pequenas na pandemia

Já há tempo existe a expectativa de educadores para que as crianças sejam reconhecidas pelas sociedades como cidadãs (Ariès, 2019), conseqüentemente reconhecidas como seres de direitos a proteção, a saúde, educação e desenvolvimento.

A espera desses direitos avança nos estudos sobre as infâncias (Rizzini, 2011; Alanen, 2014; Arenhart, 2016; Abramowicz, 2018; Priore, 2021), mas ainda hoje é possível questionarmos quais dessas crianças efetivamente conquistaram tais direitos.

Nesta perspectiva é possível considerar que nem todas as crianças são hoje protegidas em seus direitos de forma igual, como expressa Marchi (2007 *apud* Arenhart, 2016, p.14): “É o caso do exemplo paradigmático das crianças ‘de rua’ que, sendo excluídas do direito a terem famílias e frequentarem a escola, não conseguem exercer o duplo ofício (ofício de aluno e de criança) que designa a normativa de ser criança na Modernidade”.

Esse breve quadro apresentado, em relação aos direitos das crianças, foi impactado, como sabemos, no período da pandemia. Com o fechamento das escolas, famílias tiveram de se reorganizar em virtude, entre outras questões, do isolamento social.

Alguns estudos se dedicaram a compreender os desafios e as dificuldades das famílias na pandemia. O estudo de Medeiros *et al.* (2020), que apresentava como objetivo a descrição de experiências e necessidades das famílias durante a adaptação do “ensino remoto” na educação infantil, revelou a necessidade de se considerarem os contextos socioeconômicos e familiares para os modelos futuros de educação a distância, a fim de desenvolver melhores ferramentas, que promovam o ensino lúdico adequado às faixas etárias. Embora este estudo tenha evidenciado a importância de considerar os contextos socioeconômicos das famílias, ele não estava atrelado às creches, ao desenvolvimento da criança na primeira infância.

Outros estudos, entre eles os de Borges e Cia (2021) e Koslinski *et al.* (2022) evidenciaram o papel da mãe como principal responsável pela educação das crianças na pandemia. O fato de as mães serem as principais responsáveis pelo acompanhamento ocasionou uma sobrecarga sobre elas, o que, muito possivelmente, se refletiu sobre o trabalho relacionado aos encaminhamentos escolares.

Esses estudos supracitados indicaram que as famílias, na pandemia, compreenderam e valorizaram mais o contexto escolar. De fato, tal compreensão e valorização já vinham sendo alteradas nos últimos tempos (Kuhlmann Junior, 2015).

O município de Santo André

Localizada na região do Grande ABC Paulista, Santo André tem sua história de mudanças ao longo de seu progresso. A cidade tem uma população estimada em 723.889 habitantes, segundo dados do IBGE em 2021, que podem ser visualizados na tabela a seguir:

Tabela 1: Dados demográficos de Santo André

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

Fonte: IBGE, 2021.

A população do município de Santo André tinha média de 2,7 salários mensais, sendo 30,05% com rendimento nominal mensal de até ½ salário-mínimo, dados do ano de 2010 (IBGE, 2021).

A crise da Pandemia trouxe novas preocupações quanto à garantia do direito a educação da população da cidade. Diante das mudanças das leis relacionadas às condições atuais do país a partir de 2020 (Lei Federal 13.979, 6 de fevereiro 2020), decretos (Decreto 64.862, de 13 de março de 2020) e pareceres (nº 05, de 28 de abril de 2020), a educação de Santo André assumiu a necessidade de mudanças estratégicas em relação à possibilidade de acesso à educação nas diferentes etapas de ensino do município (Decreto nº 17.317, 16 de março de 2020).

Em março de 2020 ainda por meio de resolução (Resolução, a de nº02/2020), apresentou indicações sobre o adiantamento do recesso escolar para o início de abril de 2020. Vale ressaltar que essas indicações interferiram na organização de cerca de quarenta creches municipais, segundo informações do site da prefeitura, além de unidades conveniadas e particulares sobre responsabilidade da mesma secretaria.

A Pesquisa

Com o objetivo de analisar a atuação das famílias para atender as indicações pedagógicas das creches, a pesquisa utilizou a abordagem qualitativa para tratar de “aspectos relacionados ao comportamento humano ao longo do tempo” (Gil, 2021, p.1). Paralelamente, buscamos “[...] evidências recolhidas a partir de informações de experiências ou observações da vida real” (Richardson, 2017, p. 4).

A pesquisa foi organizada em duas fases, que se integraram ao redor do objetivo. Na primeira, foi utilizada a análise documental e, na segunda, entrevistas semiestruturadas com as famílias pré-selecionadas.

A análise documental para Richardson (2017, p. 259), “[...] consiste em uma série de operações que visam analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados”. Para Gil (2021, p. 116), “são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa”.

Nesta fase, foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos de duas creches com o objetivo de compreender como as escolas orientaram as famílias no tempo da pandemia. Esses documentos traziam as orientações advindas das normativas e decretos locais.

Na segunda fase, nas entrevistas, as famílias foram selecionadas a partir da análise das Fichas de Caracterização das Crianças, preenchidas pelos responsáveis e disponíveis nas escolas. São documentos que trazem informações sobre as crianças, os familiares, incluindo renda, condições de saúde, entre outros.

Como critério para a participação na pesquisa foram selecionadas as Fichas que estiveram inscritas nas unidades durante o tempo de atendimento remoto, sendo este período de março de 2020 a junho de 2021, considerando apenas os grupos de Berçário e 1º Ciclo Inicial, pois esses eram comuns entre as instituições que participavam da pesquisa.

As Fichas, em geral, foram preenchidas pelas mães. Nelas foram analisadas o perfil: faixa etária, escolaridade, profissão e atuação, mercado de trabalho. Também foram apreciadas informações sobre quem mora com a criança, quem ficava com ela quando não estava na creche, as características da moradia (como o tipo de residência, número de cômodos, entre outros), as condições de saneamento básico, a renda familiar, a participação em Programas de Assistência do governo e em programas culturais e tipo de religião.

As creches foram selecionadas com base na condição socioeconômica das comunidades atendidas. Escolhemos unidades localizadas em regiões de maior e menor vulnerabilidade social. Para tal distinção, utilizou-se o documento “Panorama da Pobreza em Santo André”, publicado em 2015. Nele, apresentam-se as regiões da cidade, organizando-as conforme a maior ou menor vulnerabilidade socioeconômica.

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

Na pesquisa, a instituição localizada na região de maior vulnerabilidade foi referenciada como C1, e a creche situada na região de menor vulnerabilidade denominada de C2. As famílias foram identificadas com base no maior e menor nível socioeconômico (renda, a formação e a ocupação da mãe).

A partir da primeira seleção, algumas famílias foram contatadas, mas encontramos dificuldades para elas participarem do estudo. Desse modo, foi preciso empreender novas buscas. Conseguimos a participação de duas famílias em cada segmento do estudo. As duas famílias de cada instituição foram identificadas conforme quadro 1:

FAMÍLIAS	Instituição localizada em região de maior índice de vulnerabilidade (C1)	Instituição localizada em região de menor índice de vulnerabilidade (C2)
Maior nível socioeconômico	A1 e A2	B1 e B2
Menor nível socioeconômico	D1 e D2	E1 e E2

Quadro 1: identificação das famílias na pesquisa. Elaboração própria.

Para analisar os dados foi utilizada as indicações da Teoria Fundamentada. Um processo de análise que requer a atribuição de sentido aos dados coletados de forma contínua (GIL, 2021). Para o autor, esta teoria demanda alguns processos específicos a serem seguidos como: a codificação, a elaboração de memorandos e de diagramas, a construção de categorias a partir das etapas de codificação para a efetiva construção da teoria, entre outras.

Os dados foram codificados a fim de retirar informações que colaborassem com a pesquisa. Após a codificação, eles foram organizados em categorias, as quais delineavam análises para construção dos resultados.

Resultados e discussão

Iniciamos com a apresentação dos dados das análises dos PPP, das duas escolas, para, em seguida, mostrar os resultados das entrevistas, revelando inicialmente o perfil dos participantes e depois como ocorreu a organização das famílias diante as orientações das creches para o acompanhamento da educação de seus filhos/as na pandemia.

Análise de documentos

Inicialmente, destacamos que observamos a semelhança dos documentos (PPP) em termos de estrutura e organização. Ambos apresentavam, entre outras informações, as organizações das creches na pandemia. Nos documentos, havia ao menos um capítulo apresentando as características das comunidades e das famílias atendidas pela escola.

Constatamos nos PPP que as equipes mantiveram contato com as famílias, utilizando as Redes Sociais, sobretudo o WhatsApp, considerando a rapidez das informações e o acesso das famílias. Com tal uso foi possível manter o diálogo com os familiares, encaminhar propostas e direcionar os tipos de materiais necessários para a realização das atividades. Havia também neste canal, indicações de outras informações, por exemplo, sobre a entrega de alimentos.

Na escola de maior vulnerabilidade, o documento trazia registrado que a organização e a comunicação com as famílias, durante o fechamento da unidade, ocorreriam via WhatsApp, considerando suas especificidades, já que compreendem que “a comunidade a qual atendemos é carente e requer um olhar diferenciado” (PPPEMV, 2020, p. 87).

Nesta escola, C2, também foi utilizada uma página institucional do Facebook. No PPP encontramos que “o grupo optou pela criação de uma página no Facebook para podermos manter o vínculo e a interação com as famílias” (PPPEMV, 2020, s/n). Em outra indicação, o PPP traz que “nesta página semanalmente as professoras estariam postando duas atividades (separadas por ciclo Berçário 1 e 2 e 1º Ciclo Inicial)” (PPPEMV, 2020, s/n). De fato, o diálogo com as famílias foi considerado por ambas as unidades como um elemento importante para a manutenção de vínculos entre profissionais, familiares e crianças.

Dependendo da escola, semanalmente ou quinzenalmente, eram encaminhadas para as famílias atividades para que os responsáveis realizassem com as crianças. Tais propostas se constituíram de vídeos elaborados pelas equipes de professores e/ou auxiliares. Eles traziam elementos explicativos sobre o que era para ser realizado, contação de histórias, descrição de uma atividade, de brincadeiras, referências quanto ao comportamento das famílias com as suas crianças, entre outros.

Destaca-se que as escolas organizaram alguns encontros síncronos com as famílias, para informar, entre outras questões, sobre o tipo de atendimento realizado e o possível retorno presencial. Profissionais das unidades também realizaram alguns desses momentos para falar diretamente com as crianças, mas este tipo de atuação não ocorreu com frequência.

Quanto aos materiais utilizados, encontramos algumas diferenças entre as unidades. A instituição localizada em região de maior vulnerabilidade (C1) propôs atividades utilizando materiais comuns em ambientes domésticos, como potes, panelas, brinquedos próprios das crianças, móveis, entre outros, de mais fácil acesso para as famílias. A outra escola, situada em região de menor vulnerabilidade, além do descrito e utilizado, considerou a utilização de sulfites, tintas, massa de modelar, entre outros, que não seriam comuns em todas as residências.

Ao considerar materiais de mais fácil acesso às famílias a unidade C1 corrobora com a possibilidade de participação das famílias, não sendo o tipo de material ofertado um impedimento para execução das atividades com as crianças.

Embora C2 tenha realizado atividades também com materiais de fácil acesso às famílias, ao indicar a utilização de materiais não comuns a estes ambientes exigiria um outro tipo de organização que nem todas as famílias poderiam realizar, como poderá ser visto mais adiante.

Observamos nos PPP que havia certa similaridade no tipo de propostas para as famílias. Por exemplo, em relação ao desenvolvimento da oralidade, as escolas utilizaram a contação de histórias e o uso de músicas. Para o desenvolvimento motor, propuseram atividades considerando os espaços residenciais onde os bebês e crianças pequenas poderiam rolar, engatinhar, andar, correr, pular, além da manipular objetos de diversos materiais e texturas.

Ambas as unidades consideraram importante um retorno das famílias, não obrigatório, da realização das propostas, via Redes Sociais (WhatsApp). Tais retornos, por vezes, tinham formato de vídeos e/ou fotos das crianças atuando diante das orientações das creches.

Algumas particularidades que valem à pena ser destacadas. O PPP da C1 trouxe uma síntese do trabalho realizado: “Devido a atual situação do nosso país Covid-19, iniciamos o ano letivo com o ensino remoto. Através dos grupos de WhatsApp da sala, as professoras enviam vivências que estimulam o desenvolvimento integral de nossas crianças.” No documento encontramos também que o planejamento foi elaborado nos ciclos e aprovado

pela direção da escola. Ela tinha ênfase na criança, buscando respeitar seu tempo, espaço, escolhas, necessidades e particularidades (PPPEMV, 2021, p. 51).

Como veremos nos dados das entrevistas, mais adiante, o direito a aprendizagem pode ter sido garantido em parte, apesar da clara intenção, pois as famílias possuíam diferenças em suas casas em relação ao espaço e acesso aos materiais.

O documento apresentou também as diferentes formas em que a escola dialogava com as famílias, incluindo aquelas que não apresentavam condições de acessar as propostas via WhatsApp: “Quando as famílias relatam que não conseguem acessar o grupo de WhatsApp da sala, por falta de sinal de internet, falta de Wi-Fi ou aparelho incompatível para o uso das vivências, ofertamos o caderno de ensino remoto da rede” (*Idem*, 2021, p. 53). Tal material, de acordo com o documento, tem sugestões para a vivência e informações sobre “direitos de aprendizagem, campos de experiências, objetivo/intencionalidade, recursos utilizados/materiais e desenvolvimento - orientações de como realizar as vivências com as crianças” (*Idem*, 2021, p. 53).

Observa-se que a instituição C1 buscou elaborar propostas de forma impressa para algumas famílias, em virtude de elas não possuírem acesso às tecnologias. É, de fato, uma forma louvável de tentar minimizar um problema que poderia ter sido resolvido pelo governo local, ampliando o auxílio para as famílias.

Em síntese, as escolas utilizaram aquilo que tinham a disposição para a realização do trabalho durante a pandemia. O conhecimento básico quanto ao uso das redes sociais e ferramentas tecnológicas como editores de vídeos e fotos, materiais de propostas pedagógicas online, entre outros, de acordo com os objetivos pedagógicos para faixa etária.

Destaca-se que apesar do fato de as creches estarem localizadas em áreas de maior e menor vulnerabilidade, elas não apresentaram diferenças na organização para o atendimento das famílias e das crianças. Ou seja, elas desconsideraram, em geral, a origem social das famílias, o que trouxe desdobramentos no atendimento, como veremos nas entrevistas.

Dados das entrevistas

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

Importante ressaltar que A1 começou a trabalhar após o início da pandemia, enquanto A2 foi afastada do trabalho após meses do início deste período. Ambas apresentavam renda média de cerca de três salários-mínimos e seus companheiros permaneceram trabalhando durante o tempo de atendimento remoto ofertado pelas creches.

Para a participante A1, o início da pandemia apresentou a necessidade de nova organização na rotina familiar. A princípio, por ainda não trabalhar, iniciou o acompanhamento das orientações da creche com maior atenção e disponibilidade, porém ao iniciar o trabalho a rotina necessitou ser novamente reorganizada.

A rotina desta família consistiu então em deixar que a criança fosse acompanhada por um dos responsáveis legais, a avó materna, nos períodos da manhã e da tarde, sendo que o revezamento entre a mãe e o pai acontecia de acordo com a jornada de trabalho de cada um.

No período da noite tanto o pai, quanto a mãe, permaneciam acompanhando a criança nos cuidados essenciais (alimentação, higiene, descanso etc.) como no atendimento às orientações da creche. Algumas vezes, ambos realizavam as ações com a criança, sendo esses momentos, segundo a depoente, prazerosos. Nas palavras dessa mãe: “a gente dividia os momentos para conseguir fazer, quando eu não conseguia meu marido fazia, quando dava fazíamos nós dois juntos com ele” (Participante_A1).

As atividades enviadas pela escola eram realizadas com a criança em sua própria casa, no momento de disponibilidade dos responsáveis. Para a realização das propostas, a família nem sempre conseguia os materiais necessários, assim como a realização dos registros. Todavia, segundo a mãe, eles conseguiram acompanhar grande parte as tarefas indicadas.

Na pandemia houve boa interação com a creche para acompanhamento do desenvolvimento da criança. Tal acompanhamento aconteceu via WhatsApp em período semanal. Porém, a respondente A1 compreende que seu filho teria maior oportunidade de desenvolvimento em atendimento presencial, visto que percebeu poucos avanços quanto ao desenvolvimento do filho, pois ele apresentava “dificuldade de interagir com outras crianças, porque ele ficou meio que confinado em casa então ele não tinha esse convívio, para falar também, ele tinha um grau muito grande de dificuldade (Participante_A1).

A participante A1 informou que decidiu levar a criança logo que as escolas voltaram no presencial, pois entendia que seria melhor para seu filho, em especial por suas dificuldades de socialização e de fala. Cabe destacar, nesse contexto, a valorização do atendimento presencial. Tal situação demonstrou certa compreensão quanto à necessidade do serviço. De fato, de acordo com Kuhlmann Junior (2015), essa compreensão vem modificando-se ao

longo da história dessas instituições e da história do desenvolvimento das infâncias (ARIÈS, 2019).

O fato de a participante ter de trabalhar motivou o retorno da criança à escola: “ainda mais pela questão que eu tinha que trabalhar e logo depois a minha mãe que me auxiliava muito com ele acabou falecendo e eu fiquei assim sem ajuda então eu tive que optar em voltar com ele para Creche assim que retornou as aulas” (Participante_A1).

Cabe destacar que, embora haja maior valorização do serviço das instituições que atendem a bebês e crianças, esse serviço ainda está muito atrelado à necessidade de as mães permanecerem ativas em mercado de trabalho, ou seja trabalhar (Kuhlmann Junior, 2015).

Para a participante A2, o atendimento remoto oportunizado pela instituição foi bastante válido não somente para acompanhar o desenvolvimento de sua filha, mas também para ajudá-la em suas condições emocionais na época, em especial, pelo quadro depressivo em que se encontrava com os acontecimentos do início da pandemia. Em suas palavras, quando “[...] Pandemia eu estava grávida né [...] dos quatro para os cinco meses eu fui afastada do trabalho, fiquei em casa. Aquela loucura, já juntou os hormônios da gravidez com a paranoia, foi horrível eu acredito que, eu não sei se eu fiquei mesmo de depressão”. A participante indicou ainda que seu esposo somente ficou em casa duas semanas e “o restante eu fiquei sozinha, minha filha mais velha ficou na casa do namorado. Eu nossa fiquei lá, não tinha coagem para nada, saía da cama, voltava para o sofá nem a cortina eu abria” (Participante_A2). Desta forma, o contato com a escola a ajudou, mandando “frases, coisas para ajudar as pessoas” (Participante_A2).

A respondente A2 indicou que a avó materna foi o principal apoio. Embora o marido a auxiliasse, ele se mantinha distante da interação com a filha, devido à rotina de trabalho. A respondente também informou que outros familiares a auxiliavam periodicamente com a filha. Vale salientar a relevância da rede de apoio, em que a condição familiar inclui outras pessoas, além da mãe e do pai, para os cuidados, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, como indicado pelos estudos de Acosta e Vitale (2018).

A participante informou que os materiais pedidos para realizar as propostas eram bem simples, como caixas de papelão. Por esse motivo, quase todas às vezes estavam disponíveis em casa, o que facilitava a execução das propostas. Ela indicou também que procurava realizar as propostas, mas sempre precisava de ajuda de outra pessoa, seja de sua mãe ou de outros familiares. O auxílio era necessário, em especial, para a realização dos registros solicitados pela instituição, que eram encaminhados para a equipe de profissionais da creche via WhatsApp.

Essa mãe acrescentou que todas as propostas eram realizadas por ela com a criança; os demais familiares apenas a ajudavam com os registros — vídeos e fotos. Ela afirmou ter percebido as intenções pedagógicas nas atividades quando observava sua filha, porém, algumas vezes, a criança não se interessava pela atividade; nesse caso, a sua realização não era forçada.

A interação entre mãe e filha, proporcionada pelas atividades escolares, mas não somente por elas, traz em seu bojo o desenvolvimento e a construção de *habitus* familiar, como indicado por Bourdieu (1977). Isso porque é no dia a dia e na interação entre os familiares que tal construção ocorre.

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

Quando a unidade indicou a possibilidade de atendimento presencial, a mãe não apresentou interesse em levar a filha para a escola. Como já estava no final do ano, preferiu uma nova adaptação no ano seguinte. Também considerou que, por não estar trabalhando, seria melhor permanecer com sua filha, que estava bastante apegada a ela: “[...] como ela era berçário as crianças voltaram em novembro, só era eu e ela, não saímos para nada, apenas para casa da minha mãe, irmã [...] era final de novembro, falei gente era muito desgaste, mandei uma tarde, mas pensei, não. Aí ela voltou agora” (Participante_A2).

Por fim, a entrevistada relatou ter percebido grande diferença no desenvolvimento da criança, considerando-se as propostas da creche, pois conseguiu acompanhá-lo de forma bastante próxima: Tinha algumas atividades que ela adorava que tinha música, canto “[...]”. Muitas vezes, tinha hora que a gente ia fazer, a criança estava com sono, então a criança não queria fazer [...]” (Participante_A2).

As entrevistas com as participantes B1 e B2

Quanto ao perfil das participantes, ambas tinham 37 anos na ocasião da entrevista, apresentavam formação em nível superior e eram casadas com os pais de suas crianças. Elas

informaram que seus maridos permaneceram empregados, ao contrário delas, cujos trabalhos foram interrompidos.

A respondente B1 morava com seu marido e filho em um apartamento de cinco cômodos, próprio, financiado e não recebia nenhum tipo de auxílio de qualquer programa assistencial. Fisioterapeuta, atuava como professora de *Pilates* em seu próprio estúdio.

Segundo ela, assim que começou a pandemia, seu local de trabalho foi fechado: “foi um “baque”, eu trabalho em Estúdio de *Pilates*, meu marido era gerente de restaurante então fechou tudo né, restaurante, meu estúdio. Eu fiquei dois meses sem trabalhar, grávida e meu marido seguiu sem trabalhar e aí começaram a vender delivery.” Ela indicou que perdeu quase toda sua clientela, tendo de reconquistá-la para retomar “confiança, com aquela loucura de limpar tudo toda hora, uso de máscara. Comecei do zero, mas aí eu ia parar novamente porque eu ia ganhar meu filho em agosto e tinha que pegar alguém para ficar no meu lugar” (Participante_B1).

Como a principal renda da casa provinha de seu estúdio, ela caiu cerca de 90%: “eu não sabia o que viria pela frente e a parte financeira me baqueou bastante, eu fiquei muito apreensiva por conta disso e meu marido também, porque nosso salário diminuiu 90% então o medo de ter um bebê neste tempo foi bem complicado (Participante_B1).

Acrescido a esses entraves, destaca-se a questão da sobrecarga do trabalho doméstico para o atendimento das propostas da escola. De fato, tais circunstâncias também foram indicadas nos estudos de Medeiros *et al.* (2020), Borges e Cia (2021) e Koslinski *et al.* (2022). Esses autores afirmam que a sobrecarga advinda do trabalho doméstico, durante a pandemia, proporcionado pelas instituições de ensino, foi um dos fatores responsáveis também pela “piora” na saúde emocional das mães.

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

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

Na pandemia, esta mãe precisou organizar seu horário de trabalho e sua rotina de cuidados com a casa e seu filho. Tal rotina consistia em trabalhar nos períodos da manhã e da tarde, acompanhada do filho, que permanecia afastado dos alunos, sendo B1 a responsável

pelas pausas necessárias para observá-lo e dispensar-lhe os cuidados essenciais, como alimentação e atenção à sua higiene. A criança não tinha contato com os alunos; permanecia em um “bebê-conforto”, ora acompanhado pelo celular em programas musicais, ora dormindo.

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

As chamadas de vídeo também exigiam sua atenção direta. No entanto, elas eram, a princípio, organizadas semanalmente, e depois mudaram para um intervalo maior, cerca de 15 dias entre cada encontro. A instituição encaminhava também propostas que exigiam outro tipo de atenção das famílias: eram chamadas de “lição de casa”. Depois das atividades, as famílias tinham de encaminhar os registros das crianças realizando essas atividades.

Entre as atividades, segundo a mãe, tinham aquelas de “contação de história, cantando música, mas toda semana as professoras passavam uma lição de casa, então a gente tinha que fazer essa lição de casa com eles” (Participante_B1).

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

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

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

A seu ver, o relacionamento com a instituição foi importante para entender o quanto era necessário estimular seu filho. Ela destacou ter aprendido com a creche a necessidade de estimular um bebê: “[...] para ele eu não sei se foi tão importante, mas para mim foi bom, porque conheci assim que um bebê entende o que eu estou fazendo por ele” (Participante_B1). Nesse momento, trouxe como exemplo a proposta de fazer o chocalho

para a criança e explicou que o filho podia não entender a construção do instrumento, mas ele gostou de brincar.

Muitas vezes, a participante assumiu não compreender as propostas encaminhadas. No entanto, diante de suas tarefas e rotina, buscava realizar as mais interessantes, mesmo entendendo que a execução das atividades estava a cargo dela e não diretamente das crianças: “Teve proposta que olhei e pensava assim, isso aqui mais para mim do que para ele, mas teve outras que fiz com ele e ele não entendia [...]. Teve atividades que eu vi que era mais para mãe interagir com a criança, mas não para criança interagir com o que era feito” (Participante_B1).

Na sua opinião, o filho foi bem estimulado durante o tempo de pandemia, porém a mãe sentiu dificuldade do processo de socialização e de desenvolvimento da fala da criança, o que melhorou quando começaram as aulas presenciais. Apesar de certa preocupação, decidiu levar a criança para a escola tão logo o espaço foi aberto, pois, em conversa com os profissionais da unidade, compreendia que seu filho estaria mais seguro na creche do que em seu estúdio.

A participante B2 informou que morava em residência de quatro cômodos e alugada, porém não especificou o tipo de residência e não indicou se recebia algum tipo de auxílio de programa assistencial. A mãe indicou que a principal mudança foi a perda de seu emprego, não retomado até o início do atendimento presencial. Apenas seu marido permaneceu trabalhando.

A participante informou que não contava com outros familiares que pudessem ajudar com o cuidado da casa e das filhas. Nesse contexto, toda a rotina era de sua responsabilidade. É lícito evidenciar o papel da mulher na estrutura familiar como principal responsável nas atividades domésticas e cuidado com os filhos. Todavia, é importante ressaltar que, durante a pandemia, esse papel foi ampliado, ocasionando, muitas vezes, sobrecarga emocional nas mulheres (Medeiros *et al.*, 2020; Borges; Cia, 2021; Koslinski *et al.*, 2022).

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

Para ela, a instituição que acompanhava sua filha mais nova não oferecia propostas interessantes. A criança se interessava mais pelas propostas encaminhadas para a irmã: “ajuda né, mas assim, como eu tenho uma, ela se espelha muito nela, até porque ela fazia as

atividades da Instituição que a irmã estava matriculada, então ela acabava participando da outra atividade. Então tinha evolução, mas por conta da outra eu acho” (Participante_B2).

Nesse período, as propostas encaminhadas eram chamadas de vídeo com contação de histórias e músicas. Periodicamente, a escola encaminhava algumas atividades para serem realizadas com as crianças e, posteriormente, as famílias tinham de enviar os registros visuais (fotos e vídeos) “comprovando” a realização da proposta.

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

As propostas realizadas por suas filhas foram aquelas que apresentavam algum interesse. A mãe relatou que utilizava as atividades de maior tempo de atenção das crianças, (pinturas, desenhos), pois assim conseguia realizar outras tarefas enquanto as crianças permaneciam entretidas. Era mais ou menos assim: “começava a atividade e se tinham interesse da parte delas ficavam um tempão fazendo, para mim era até bom, para mim me ajudava até. Vai distrair por um tempo” (Participante_B2).

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

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

Assim que a creche retomou o atendimento presencial, B2 enviou as filhas, em especial por sua necessidade de retornar ao trabalho. Apesar disso, ela considera que o espaço em questão não se destina apenas às crianças cujas mães precisam trabalhar, mas para todas as crianças, pois o trabalho ali realizado faz diferenças positivas no desenvolvimento delas.

Famílias em situação de maior vulnerabilidade

Em relação às participantes D1 e D2, a primeira tinha 18 anos e a segunda 27. As duas não conviviam com os pais de suas filhas. A respondente D1 iniciou a entrevista falando de sua constituição familiar. Por ainda ser jovem e nem sequer ter terminado seus estudos — ainda cursava o ensino médio —, morava com seus pais e mais 4 irmãos, cujas idades variavam entre 4 e 19 anos. Informou que morava em casa térrea, com quatro cômodos, divididos entre sua família. Descreveu sua família como o principal apoio para os cuidados de sua filha.

A entrevistada trabalhava como atendente em uma loja de *fast-food*. Tinha renda menor que um salário-mínimo e recebia ajuda financeira de seus pais para manter o sustento e a moradia. Relatou que não pararia sua vida em virtude da maternidade, pois tinha seus sonhos e “coisas a fazer” (Participante_D1). Por esse motivo, escolheu a creche, pois o via como um local onde a criança pudesse ficar enquanto ela trabalhasse e/ou estudasse.

Para esta mãe, a busca pela instituição foi mais motivada pelas possibilidades de realizar seus interesses, do que especificamente pelo desenvolvimento de sua filha. Ao mencionar a organização familiar no início da pandemia, ela indicou que a principal dificuldade foi o desconhecimento do que estava acontecendo, porém considerou esse tempo “tranquilo” (Participante_D1). A ajuda dos pais, ainda que trabalhassem, favoreceu sua permanência em casa em contato com a mãe e a avó materna da criança.

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

A entrevistada mencionou que a mãe era o principal apoio que ajudava nas tarefas propostas pela escola. Este contexto é aludido por Vitale (2018), ao indicar que outros membros, em especial as matriarcas (avós), nos últimos anos, se tornaram figuras importantes na estrutura familiar, o que é intensificado em famílias mais pobres.

Durante o atendimento remoto, a participante explicou que tentou acompanhar algumas propostas, mas encontrou dificuldade em compreender a intensão pedagógica: “era difícil porque não tinha muita paciência” (Participante_D1). Em sua opinião, a avó tinha

mais condições e mais paciência. Fato é que poucas atividades foram desenvolvidas com a criança.

Para a participante, as propostas ajudaram pouco no desenvolvimento de sua filha, porém ela percebia que a criança se desenvolvia especialmente durante as brincadeiras com a tia. Ela afirmou que a filha “nunca ficou parada” (Participante_D1), sem socializar-se com outras crianças. Tal situação reforça as indicações de Bourdieu (1977), segundo o qual, o *habitus* da criança, em geral, é formado pela sua interação com os pais e outros membros da família — irmãos, tio, tia, avós, entre outros.

Essa mãe percebeu que a pandemia possibilitou ficar mais tempo com sua filha e conhecer seu “jeitinho” enquanto crescia. Ademais, ela sinalizou ter se sentido mal por “não se entregar 100%” aos cuidados com a criança, porém reforçava o fato de sentir dificuldade em “conciliar todas as tarefas” (Participante_D1). Entretanto, em algumas ocasiões, a respondente acompanhou as atividades propostas pela escola, o que foi importante para aprender sobre a filha, já que não podia sair para outros lugares.

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

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

A participante D2 informou que permaneceu trabalhando no comércio de *Pet Shop* durante todo o período de pandemia. Por conseguinte, quando iniciou o isolamento, sua principal preocupação foi encontrar alguém que pudesse ficar com sua filha, pois as duas moravam sozinhas em um cômodo alugado e não havia nenhum familiar como rede de apoio e nem auxílio de qualquer programa de assistência social. Diante dos problemas causados pela pandemia, ela precisou pagar uma de suas vizinhas para cuidar da criança.

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

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

Segundo D2, sua rotina de trabalho consumia grande parte do dia, e o tempo que tinha com a criança era o mesmo em que precisava administrar a casa e os cuidados essenciais da filha (higiene e alimentação). Logo, o tempo exclusivo para brincar com ela era bem restrito. Como isso, a participante justificou que não teve condições de realizar as propostas encaminhadas pela creche. Apesar de acompanhar as mensagens enviadas pela escola, dependia da cuidadora para fazer as atividades, que consistiam em brincadeiras envolvendo, entre outras, atividades motoras ou que desenvolvessem habilidades orais (músicas).

A unidade escolar pedia que as famílias registrassem os momentos por meio de vídeos e fotos, enviando-os posteriormente aos profissionais da escola. Dessa maneira, acompanhava-se a participação da criança. Porém, segundo a mãe, isso raramente ocorreu. Algumas vezes “[...] eu gravava e mandava, nem sempre a gente conseguia, mas a gente tentava [...] quando a gente conseguia, porque ela [babá] não tinha celular a gente gravava. As vezes ela fazia, mas não tinha como gravar” (Participante_D2).

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

As entrevistas com as participantes E1 e E2

A participante E1 tinha 38 anos e 3 filhos, quando a entrevista foi realizada. Estava casada e morava com seu marido em um sobrado alugado de quatro cômodos, próximo à creche. Ademais, relatou ter renda média familiar de cerca de 3 salários-mínimos.

Esta mãe indicou que tanto ela quanto o marido continuaram trabalhando durante o tempo em que as instituições permaneceram fechadas. No seu caso, “trabalhava como recepcionista em laboratório de exames, análises clínicas e imagens” (Participante_E1) e não tinha outro familiar que a ajudasse na rotina com os filhos ou nas atividades domésticas.

Com a pandemia, e o conseqüente fechamento da escola, seus três filhos permaneceram estudando de maneira remota. O tempo destinado à realização das

solicitações da creche, quando possível, ocorria em cerca de uma hora, pois precisava acompanhar o atendimento remoto de seus outros filhos, mais velhos.

A respondente indicou que o acompanhamento do filho adolescente era mais difícil, pois tomava mais de seu tempo. Tal situação foi descrita nos estudos de Medeiros *et al.* (2020), Borges e Cia (2021) e Koslinski *et al.* (2022). Esses autores sinalizaram que os estudantes mais velhos tomaram maior tempo de atenção nas rotinas das mães no período pandêmico.

De acordo com E1, o atendimento remoto da instituição consistia em chamadas de vídeo periódicas para reuniões e informações para as famílias e momentos de contação de histórias e músicas. Também havia tarefas que exigiam acompanhamento dos responsáveis para efetivação da proposta, com materiais reutilizáveis, como caixas e garrafas pet, e outros, utilizados para desenho e pintura, por exemplo, tinta e sulfite.

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

A entrevistada considerou que os materiais solicitados eram inviáveis para sua família. O não acesso a eles impossibilitou a realização de muitas atividades para o desenvolvimento do filho: “[...] só conseguia fazer quando os materiais que eram solicitados para fazer em casa eu tinha em casa, quando não tinha eu não fazia (Participante_E1).

A mãe disse ter percebido dificuldades quanto ao desenvolvimento de seu filho menor, principalmente quanto à socialização. Para ela, o atendimento remoto fazia sentido, porém ela não conseguia acompanhar, em especial as reuniões on-line: “[...] as reuniões aconteciam no período da manhã” (Participante _E1), isto é, no seu horário de trabalho.

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

Em relação aos registros da atuação da criança, ela relatou que, algumas vezes, a criança não queria ser filmada, impossibilitando o envio de tais registros. Essa condição também era igualmente considerada “bem difícil” (Participante _E1).

É importante frisar que, ao iniciar na instituição, a criança já apresentava o diagnóstico de autista, condição que levou a mãe a procurar a creche: “eu precisava trabalhar, mas também o médico tinha orientado a colocar ele na escola para ter um estímulo” (Participante_E1).

Quando a escola reabriu seus espaços, a participante aderiu imediatamente ao atendimento presencial, pois sabia que a criança poderia se desenvolver muito mais: “[...] com a gente em casa eles ficam, não sei se é a palavra, mais preguiçosos, eles querem algo, nos levam onde querem, agora lidando com outras crianças ele tem que se comunicar de alguma forma” (Participante_E1).

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

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

A participante disse que, quando decidiram matricular a criança na creche, tinham a intenção de que a mãe começasse a trabalhar, mas ela continuou com serviço autônomo. Da instituição, esperavam o desenvolvimento da socialização da criança.

A entrevistada pouco realizou as propostas, sendo a principal dificuldade o fato de haver apenas um celular, que permanecia em posse do pai: “eu conseguia só ver, ele [pai] tinha o celular e eu estava sem, então eu só conseguia assistir, mas não conseguia gravar para mandar porque coisas que eram para assistir gravando” (Participante_E2).

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

As propostas da instituição consistiam em chamadas de vídeo com as crianças, que exigiam acompanhamento da família, bem como brincadeiras e/ou produção de materiais com os quais as crianças pudessem brincar. Do mesmo modo, a escola solicitava que as

famílias retornassem com registros visuais, como vídeos e fotos, para “comprovar” a participação da criança durante as propostas.

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

Apesar da dificuldade de acompanhar o atendimento remoto, a participante o considerava importante para a manutenção do contato com a unidade escolar. A partir da apresentação dos dados das entrevistas, aliada à discussão empreendida, elaboraram-se dois quadros-síntese da atuação das famílias no período da pandemia, a fim de atender às orientações promovidas pelas creches municipais de Santo André:

Quadro 2: Atuação das famílias em condição de menor vulnerabilidade no período da pandemia.

Informações	A1	A2	B1	B2
Trabalharam em tempo de isolamento.	Pai e mãe	Apenas o pai	Apenas o pai	Apenas o pai
Responsável pelo cuidado com a organização e higienização da casa.	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe
Presença de irmãos ou outros membros familiares que necessitassem de cuidados	Não	Não	Não	Sim
Responsável pelos cuidados essenciais da criança (alimentação, higienização, descanso)	Mãe	Mãe	Pai e mãe	Mãe
Responsável pelo contato com a Instituição durante o atendimento remoto	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe
Realizou as atividades propostas pela Instituição	Sim	Sim	Sim	Sim
Responsável pelo acompanhamento da criança durante as propostas encaminhadas pela Instituição	Pai e mãe	Mãe	Mãe	Mãe
Espaços onde as propostas poderiam ser realizadas	Casa Própria (quant. de quartos não informado)	Casa Própria quant. de quartos não informado) e Casa da avó	Apartamento (5 cômodos) Próprio e casa dos avós	Casa alugada (4 cômodos)
Realizou registros para encaminhar às Instituições como solicitado por estas	Sim	Sim	Sim	Sim
Tinha materiais solicitados pela Instituição para realizar as propostas	Sim	Sim	Sim	Sim
A família tinha celular ou outro aparelho digital para acompanhar as propostas	Sim	Sim	Sim	Sim
Compreendia a necessidade das propostas para o desenvolvimento da criança	Sim	Sim	Sim	Não
Necessitou do kit de alimento disponibilizado pela Instituição	Em partes	Não	Sim	Em partes

Fonte: elaboração dos autores.

Quadro 3: Atuação das famílias em condição de maior vulnerabilidade no período da pandemia.

Informações	D1	D2	E1	E2
Trabalharam em tempo de isolamento.	Mãe	Mãe	Mãe e pai	Apenas o pai

Responsável pelo cuidado com a organização e higienização da casa.	Mãe e avó	Mãe	Mãe	Mãe
Presença de irmãos ou outros membros familiares que necessitassem de cuidados	Sim	Não	Sim	Não
Responsável pelos cuidados essenciais da criança (alimentação, higienização, descanso)	Mãe e avó	Mãe	Mãe	Mãe
Responsável pelo contato com a Instituição durante o atendimento remoto	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe
Realizou as atividades propostas pela Instituição	Pouco	Pouco	Pouco	Não
Responsável pelo acompanhamento da criança durante as propostas encaminhadas pela Instituição	Avó	Cuidadora	Mãe	Mãe
Espaços onde as propostas poderiam ser realizadas	Casa dos avós (4 cômodos)	Casa térrea alugada (1 cômodo), casa da cuidadora.	Sobrado alugado (4 cômodos)	Casa alugada (4 cômodos)
Realizou registros para encaminhar às Instituições como solicitado por estas	Pouco	Não	Pouco	Não
Tinha materiais solicitados pela Instituição para realizar as propostas	Sim	Poucos	Poucos	Poucos
A família tinha celular ou outro aparelho digital para acompanhar as propostas	Sim	Não	Sim	Não
Compreendia a necessidade das propostas para o desenvolvimento da criança	Não	Não	Sim	Não
Necessitou do kit de alimento disponibilizado pela Instituição	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: elaboração dos autores.

Sinteticamente, os quadros trazem que as famílias de maior nível socioeconômico, em geral, a mãe, mas, às vezes, pai e mãe acompanharam as crianças no dia a dia e nas propostas das escolas. Os registros foram realizados, as casas possuíam espaços para a realização das atividades, as famílias dispunham dos materiais, incluindo celulares e, na maioria, as mães compreendiam as intenções das atividades.

De fato, as famílias mais abastadas em cada uma das instituições compartilharam as possibilidades de acompanhamento próximo ao desenvolvimento de suas crianças, podendo a partir das orientações das creches promover momentos de aprendizagem e desenvolvimento motor, oral e emocional. Tal acompanhamento também ofertado para as mães que viviam as experiências e lutos na pandemia.

Por outro lado, nas famílias de menor nível socioeconômico, o acompanhamento da criança foi realizado pela avó, cuidadora ou a mãe, os registros pouco ou não foram realizados, os espaços para a realização das atividades eram na casa da avó ou não existiam, as famílias careciam de materiais para o trabalho e de celulares ou outro equipamento e somente metade dos familiares compreendiam as intenções das propostas.

Essas famílias menos abastadas não puderam acompanhar o atendimento remoto ofertado pelas creches, nem tão pouco receber apoio psicológico durante esses momentos.

Seus contextos sociais, em especial a condição socioeconômica, não favoreceram a atuação com suas crianças nas orientações das creches. Em geral, os familiares tiveram de continuar trabalhando, não tinham espaços e materiais, incluindo o celular (principal ferramenta tecnológica utilizada pelas famílias para comunicação com as creches).

Considerações finais

Este estudo trouxe algumas evidências empíricas sobre a atuação das famílias, de diferentes níveis socioeconômicos, em relação ao atendimento das indicações pedagógicas das creches na pandemia.

Destacamos, inicialmente, que muito se falou sobre a influência da pandemia, do fechamento das escolas, sobre as crianças, todavia pouco se mostrou, efetivamente, como isso ocorreu no contexto familiar. Neste estudo trouxemos alguns elementos tangíveis desse cenário, que são parte de uma complexidade maior relacionada às famílias.

As condições de cada família, em termos de conhecimentos (formação e escolaridade), sobretudo das mães, disponibilidade de tempo, apoio familiar, renda, entre outras questões, refletiram diretamente nas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos bebês e das crianças durante o tempo de pandemia.

Neste sentido, destacamos, que apesar das boas intenções dos profissionais da escola dentro de um período novo para todos (a pandemia), o fato de as creches terem replicado seu modelo tradicional de atuação, que, em geral, desconsidera a origem social das famílias, teve alguns desdobramentos preocupantes. Ao indicar propostas e atividades educacionais e pedagógicas iguais para todas as crianças, as instituições acabaram favorecendo aquelas que já eram as mais favorecidas em seu núcleo familiar. A busca pela igualdade de oportunidades, sem considerar os contextos familiares associados às desigualdades sociais, se transformou, em alguns casos, em as desigualdades escolares.

Essa organização escolar, em grande medida, acabou discriminado um grupo de bebês e crianças pequenas, que pouco ou não realizou as atividades propostas pela escola no período de pandemia. Uma situação que, de forma incontornável, ou limitou, ou restringiu ou, de fato, cerceou os direitos de aprendizagem dessas crianças, sobretudo daqueles que eram de origem social mais pobre.

Os dados deste presente estudo indicam que os desdobramentos desse período, muito possivelmente, influenciarão o desenvolvimento de muitos bebês e crianças. Uma

situação que pode ser reduzida se os profissionais das creches a compreenderem e elaborarem iniciativas e estratégias adequadas para atuar com as crianças.

Agradecimentos: ao Observatório de Educação do Grande ABC e seus pesquisadores.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, A. *Educação infantil: a luta pela infância*. Campinas: Papirus, 2018.
- ACOSTA, A.R.; VITALE, M.AF. *Família: redes, laços e políticas públicas*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- ALANEN, L. Repensando a Infância com Bourdieu. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 6, n. 11, p. 39-52, jul.-dez., 2014.
- ALMEIDA, L.C.; DALBEN, A.; FREITAS, L.C. de. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 125, 2013, p. 1153-1174.
- ARENHART, D. *Culturas infantis e desigualdades sociais*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.
- BORGES, L.; CIA, F. Rotina Familiar e Acadêmica de famílias de alunos durante o isolamento social. *Perspectiva em diálogo*, Naviraí, v. 8, n. 16, p. 202- 217, jan./abr. 2021.
- BOURDIEU, P. *Outline of a theory of practice*. Tradução de Richard Nice. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.
- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. *Lei nº 8.069*, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1990.
- BRASIL. *Lei 9.384*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília, 1996.
- COLEMAN, J.S. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office. 1966.
- CRAHAY, M; BAYE, A. Existem escolas justas e eficazes? *Cad. Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 150, 2013.
- CRESAS. *Le handicap socioculturel en question*. Paris: ESF. 1978.

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

GIL, A.C. *Como fazer pesquisa qualitativa*. São Paulo: Atlas, 2021.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

HACKMAN, D.A.; FARAH, M. J. Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 13, n. 2, p. 65-73, 2009.

HACKMAN, D.A.; FARAH, M. J.; MEANEY, M.J. Science and society: socioeconomic status and the brain: mechanistic insights from human and animal research. *Nature Reviews Neuroscience*, v. 11, n. 9, p. 651-659, 2010.

KUHLMANN JUNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2015.

MARTINS FILHO, J. *A criança terceirizada: os descaminhos das relações familiares no mundo contemporâneo*. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2011.

MEDEIROS, A. Y.B.B.V. de; PEREIRA, E.R.; SILVA, R.M.C.R.A. Desafios das famílias na Adaptação da Educação Infantil a distância durante a pandemia de Covid-19: Relato de Experiência. *EaD em Foco*, v. 10, n. 3, p. 01 -13, out. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Résultats du Pisa 2009. *Surmonter le milieu social: l'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*, 2. Paris: OCDE. 2011.

PRIORE, M.D. (org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

RICHARDSON, R.J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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

SANCHES, E.C. *Creche: realidade e ambiguidade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTO ANDRÉ (Município). *Decreto nº 17.317*, de 16 de março de 2020. Medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional, decorrente do Coronavírus, no Município de Santo André. Santo André, 16 de março de 2020.

SBICIGO, J.B. *et al.* Nível socioeconômico e funções executivas em crianças/ adolescentes: revisão sistemática. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 65, n. 1, p. 51-69, jun. 2013.

SILVA, V.L da. *Pandemia e educação infantil: em tela, a atuação das famílias diante as orientações da creche*. 2023. (Mestrado Profissional em Educação), Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2023.

VITALE, M.A.F. Avós: velhas e novas figuras da família contemporânea. *In*: ACOSTA, A.R.; VITALE, M.A.F. *Família: redes, laços e políticas públicas*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.