

DOSSIÊ

A sociologia das relações família-escola: reconfigurações sociais e novas perspectivas analíticas e metodológicas

A pandemia e os vínculos entre famílias e escolas na Educação Infantil: uma proposta de análise para além do NSE

The pandemic and the bonds between families and schools in Early Childhood Education: an analytical proposal beyond Socioeconomic Status (SES)

Rosa Seleta Xavier^a

rosa.xavier@gmail.com

Mariane Campelo Koslinski^a

mckoslinski@gmail.com

RESUMO

O presente artigo propõe-se a adotar o tipo de escola e as diferenças entre as formas de ação próprias do mercado e do Estado como categorias de análise relevantes e promissoras ao tratar das variações nas estratégias de aproximação e manutenção dos vínculos com as famílias na Educação Infantil, durante o primeiro ano da pandemia da Covid-19. Os procedimentos de investigação incluíram entrevistas e registros de diário de campo. As escolas da amostra estão localizadas em dois municípios brasileiros: Sobral (rede pública) e Rio de Janeiro (escolas privadas não conveniadas e conveniadas). Os resultados sugerem, entre outras conclusões, que: I) o tipo de escola e as diferenças entre os modos de ação próprios do mercado e do Estado constituem fatores de influência com potencial para serem investigados em estudos futuros; II) alinhar a literatura da Sociologia da Educação a leituras da área educacional, voltada à Educação Infantil, pode agregar chaves de análise, que ajudam a compreender a relação família-escola nesta etapa de escolarização.

Palavras-chave: Relação Família-Escola. Educação Infantil. Covid-19.

ABSTRACT

This article proposes adopting the type of school and the differences between market-driven and state-driven actions as relevant and promising analytical categories when examining variations in strategies for approaching and maintaining ties with families in Early Childhood Education during the first year of the Covid-19 pandemic. The research procedures included interviews and field diary records. The schools in the sample are located in two Brazilian municipalities: Sobral (public network) and Rio de Janeiro (non-affiliated and affiliated private schools). The results suggest, among other conclusions, that: (I) the type of school and the differences between market-driven and state-driven actions constitute influential factors with the potential to be explored in future studies; (II) aligning the literature of the Sociology of Education with

^a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

educational research focused on Early Childhood Education can provide new analytical perspectives that help in understanding the family-school relationship at this stage of schooling.

Keywords: Family-School Relationship. Early Childhood Education. Covid-19.

Introdução

O presente texto trata da análise da relação família-escola na Educação Infantil (EI), durante o primeiro ano da pandemia da Covid-19, e pretende ampliar o debate sobre as possíveis variações observadas nas estratégias adotadas pelas escolas, a fim de buscar a aproximação e a manutenção dos vínculos com os responsáveis.

O nível socioeconômico (NSE) tem se mantido como fator explicativo preponderante na Sociologia da Educação ao se investigar a relação família-escola (Alves *et al.*, 2013; Nogueira; Resende, 2022). Entretanto, argumenta-se, neste trabalho, que os tipos de escola – públicas, privadas não conveniadas e conveniadas – e as formas típicas de ação do Estado e do mercado (Hirschman, 1973), podem fornecer chaves de análise promissoras para compreender os padrões distintos de interações estabelecidas entre responsáveis e professores, sobretudo, considerando o período de suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia e a intensidade própria das relações entre os atores envolvidos nessa etapa de escolaridade. A perceptível *ambiguidade* em relação à obrigatoriedade e à importância da EI para o desenvolvimento infantil torna tais categorias ainda mais relevantes à compreensão das especificidades inerentes ao início da trajetória escolar.

A fim de contextualizar a discussão, é importante destacar que a relação-família-escola tem ocupado um importante lugar no campo da Sociologia da Educação, desde os anos 60 (Nogueira; Resende, 2022). Silva (2003) corrobora, registrando a existência de extensa bibliografia sobre o tema e, segundo o autor, a produção continua crescendo vertiginosamente graças a duas “condições sociais específicas” (Silva, 2003, p. 97): o afloramento e o avanço da participação dos pais na vida escolar, no período pós-guerra, e o crescimento dos centros de pesquisa de Ensino Superior, característicos da era pós-industrial. No Brasil, não tem sido diferente. As pesquisas acerca da relação entre famílias e escolas vêm se intensificando e têm ocupado papel significativo na literatura de um novo subcampo da Sociologia da Educação, que Nogueira e Resende (2022, p. 4) chama de “sociologia das relações família-escola”.

Vários estudos produzidos na área da Sociologia da Educação argumentam que, quanto mais harmoniosas forem as relações entre famílias e escolas, maiores as chances de uma trajetória escolar estável (Epstein; Sheldon, 2022; Montandon; Perrenoud, 2001; Bhering; De Nez, 2002), sobretudo, para as crianças pequenas e mais pobres (See; Gorard, 2013; Bhering; De Nez, 2002). Essa premissa é assumida no presente trabalho e acredita-se que essa parceria pode funcionar como um fator de proteção aos direitos de aprendizagem das crianças dessa faixa etária. Montandon e Perrenoud (2001), entretanto, alertam, assim como Silva (2003), que muitas vezes uma relação tranquila entre pais e professores existe mais como um ideal do que como realidade. Trata-se de interações atravessadas por assimetrias de poder, questões de ordem socioeconômica, afetiva, entre outras, e que, portanto, presumem conflitos entre os interesses e expectativas de uns e de outros.

A fundamentação teórica adotada no presente artigo está circunscrita em uma perspectiva atual da Sociologia da Educação, que reconhece os fatores relacionados ao NSE como parte fundamental para explicar diferentes padrões de interações entre responsáveis e escolas. Na abordagem proposta, as contribuições de Bourdieu (2015) são reconhecidas, mas abre-se espaço para questionar o tom “fatalista/pessimista” atribuído à ação da escola (Payet, 2017, p. 10), marcante nessa perspectiva teórica, que concentra na *classe social* o poder explicativo para os diferentes padrões da relação entre professores e pais. Discute-se porque escolas que recebem grupos familiares bastante semelhantes entre si, ao se considerar o NSE com uma suposta homogeneidade, apresentam variações nas ações e relações estabelecidas entre os agentes escolares, como sugeriram as observações oriundas da empiria.

No contexto brasileiro, observamos nas últimas duas décadas o crescimento expressivo de estudos no campo da Sociologia da Educação sobre o funcionamento do mercado (ou do quase-mercado) escolar. Embora estes estudos explorem diversos temas relevantes para tratar a relação família-escola, a maioria focaliza as estratégias de escolhas das famílias e temas afins, tais como: a demanda e a oferta de vagas, a variação das estratégias frente às diversas regras de matrícula, segregação residencial, capital cultural e social das famílias, entre outros fatores (Alcântara, 2024; Alves *et al.*, 2015; Alves *et al.*, 2013; Resende; Nogueira; Nogueira, 2011; Perosa; Dantas, 2017; Koslinski; Carvalho, 2015; 2011)¹.

Em contrapartida, o presente trabalho tem enfoque *não* sobre as escolhas e as estratégias familiares, mas sim acerca das relações que são estabelecidas nas escolas. Para captar as variações mencionadas no parágrafo anterior, este estudo propõe o uso de categorias analíticas que permitam perceber as diferenças entre as ações típicas decorrentes das esferas do Estado e do mercado. Para tanto, parte-se da proposta de Hirschman (1973), que defende que quando os usuários/clientes – no caso, as famílias – estão insatisfeitos com uma organização, uma instituição ou um serviço, eles têm três alternativas²: 1) usar a voz (*voice*); 2) efetivar a saída (*exit*); 3) demonstrar lealdade (*loyalty*), ou seja, aceitar a situação, esperando uma recompensa a longo prazo³. Em organizações sociais básicas – família, Estado, Igreja – Hirschman (1973) destaca que a voz é a única maneira de reagir, quando a opção de saída não está disponível, o que parece mais comum em se tratando de Educação Pública no Brasil. Vale ressaltar, no entanto, que mesmo nas redes que permitem a livre escolha das escolas, muitas famílias ainda assim permanecem no setor público.

Para Hirschman (1973), o setor de serviços públicos representa uma área privilegiada de aplicação para os conceitos de saída (*exit*) e voz (*voice*). Trata-se de um setor cujos serviços são

¹ Vale ressaltar que estudos realizados no Brasil raramente trazem análises de dados empíricos que incluam, de forma simultânea, escolas públicas, privadas e conveniadas.

² Payet (2017) complementa a tipologia de Hirschman com a contribuição do sociólogo belga, Guy Bajoit (1988), que lhe acrescentou uma quarta postura: a apatia, ou seja, a ausência de reação estratégica.

³ “Voz” pode ser definida como um mecanismo político, cuja função é a de alertar a firma ou organização sobre suas falhas, “através de petições individuais ou coletivas à administração diretamente responsável, apelos a autoridades superiores, com a intenção de pressionar a direção” (Hirschman, 1973, p. 40) ou, ainda, podem ser acionadas outras formas de protesto e intervenção, inclusive aquelas voltadas a mobilizar a opinião pública. Quando se fala de “saída” (*exit*), trata-se de uma reação mais drástica: os usuários/clientes param de comprar o produto ou serviço ou alguns membros deixam a organização ou firma. É um mecanismo próprio da economia de mercado (Hirschman, 1973).

vendidos/prestados por um único fornecedor (público ou regulamentado publicamente). No caso da educação, os serviços não são pagos diretamente, partindo do princípio de que todos os cidadãos, independentemente da renda, estão habilitados a usufruir deles e, por isso, não devem ser fornecidos através do mercado.

Payet (2017), apoiado nos conceitos de Hirschman (1973), esclarece ainda que as famílias de classe média mais instruídas utilizam, em particular, as duas primeiras estratégias – saída e voz –, quando estão insatisfeitas com a escola. Elas podem decidir sair quando não obtiverem satisfação em relação a uma reclamação relativa a seu filho ou quando a criança estiver em uma situação escolar desfavorável (risco de reprovação, por exemplo).

Mais adiante, a fim de compreender a relação família-escola na EI durante a pandemia, os conceitos de Hirschman (1973) e as contribuições de Payet (2017) serão usados como lentes de interpretação na análise dos resultados apresentados neste trabalho, permitindo debater o quanto esses mecanismos podem influenciar e mesmo abalar as relações entre famílias e escolas.

O presente artigo está dividido em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Primeiramente, pontuam-se as situações impostas pela pandemia, considerando-se o contexto específico da Educação Infantil. Na sequência, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados, seguidos da análise propriamente dita das variações observadas quanto às estratégias de criação e manutenção dos vínculos com as famílias durante a pandemia.

Contexto da pandemia e especificidades da EI

Em março de 2020, diante da explosão de casos de Covid-19 em todo o mundo, deu-se a suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto no Brasil (Brasil, 2020). Tal medida trouxe inúmeras dificuldades para professores, famílias e governos no processo de educação à distância que, para a Educação Infantil, apresentou desafios adicionais: adiar a função de inserir as crianças em um ambiente de interações extrafamiliares e, ainda, de lançar mão de recursos pouco indicados para essa faixa etária, como dispositivos eletrônicos – computadores, tablets e smartphones (FCC, 2020). A pandemia criou, portanto, uma série de demandas urgentes e inusitadas, que atingiram de forma particularmente intensa a Educação Infantil (FCC, 2020).

Escolas e pais, em sua maioria, estavam despreparados para ensinar ou aprender sem o contato físico e as interações (Campos; Vieira; 2021) ou, ainda, para enfrentar o deslocamento da escola para o ambiente doméstico, imposto pela Covid-19 (Guizzo; Marcello; Müller, 2020). De um lado, professores e gestores tiveram que improvisar estratégias para alcançar as crianças em casa (Campos; Vieira, 2021). De outro, boa parte das famílias se deparou com a permanência ou o retorno precoce ao trabalho, o que impediu ou dificultou significativamente o encaminhamento das atividades escolares no ambiente doméstico (Cruz; Martins; Cruz, 2021). Além disso, a precariedade das moradias e as dificuldades relacionadas ao acesso aos equipamentos e internet surgiram como outros obstáculos à manutenção de uma rotina adequada às crianças pequenas, conforme proposta e incentivo das escolas (Cruz; Martins; Cruz, 2021).

Vale argumentar que a entrada na EI caracteriza-se por algumas peculiaridades que requerem atenção. A primeira delas refere-se ao fato de que a matrícula na creche ou na pré-escola representa o início da trajetória escolar para as crianças e seus responsáveis. Ao ingressar no processo escolar, tem início uma relação inevitável, por assim dizer (Montandon; Perrenoud, 2001), uma *exigência inescapável* (Brasil, 2010), que se impõe aos pais da criança na Educação Infantil.

Outras especificidades que merecem destaque dizem respeito ao fato de que esse período da EI abrange uma etapa da vida em que as crianças são muito dependentes dos adultos, pois estão em fase de construção de suas identidades e do sistema de linguagem, o que requer grande auxílio e supervisão nas atividades de cuidados e educação. Essa particularidade da EI leva a uma necessidade de aproximação e de vínculos supostamente demonstrados muito mais intensos do que nas demais etapas de escolarização (Montandon; Perrenoud, 2001; Lahire, 1997), e tamanha proximidade sugere também a possibilidade de mais conflitos, o que merece atenção.

Além disso, segundo Abbud e Oliveira (2020), a pandemia representou uma interrupção ao processo de “aproximação, conhecimento e apropriação de um novo referencial trazido pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil” (Abbud; Oliveira, 2020, p. 3), que começou a ser difundido nos sistemas de ensino. Os novos referenciais representavam mudanças ao estabelecer direitos e objetivos de aprendizagem para a referida faixa etária, fundamentais para a superação de uma concepção assistencialista ou preparatória que compromete a identidade do segmento no Brasil.

Se a relação família-escola na EI já era desafiadora antes da pandemia (Cruz; Martins; Cruz, 2021), a análise da realidade imposta pelo isolamento social revela que as famílias foram chamadas a uma participação ainda mais intensa na vida escolar das crianças, em formato inédito e urgente, a fim de minimizar os efeitos do fechamento das unidades escolares. O desafio foi ainda maior na EI, considerando-se a orientação e os cuidados exigidos, bem como a necessidade de interação com outros adultos e pares nessa faixa etária (Campos; Vieira, 2021; Abuchaim *et al.*, 2016). Ademais, destaca-se a necessidade de intensa troca de informações entre os adultos responsáveis pela criança, dentro e fora da escola, como mencionado anteriormente.

Na próxima seção serão apresentados os procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados que compõem o presente estudo.

Procedimentos metodológicos

Essa pesquisa é parte de um estudo longitudinal mais amplo⁴, realizado pelos pesquisadores do Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (LaPOPE), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em dois momentos distintos: antes e durante a pandemia (2019 e 2020/21), em duas cidades brasileiras – Sobral (região Nordeste, Rede Pública Municipal) e Rio de Janeiro (região Sudeste, escolas privadas conveniadas e não conveniadas).

⁴ O estudo contou com financiamento da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX/CAPES) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq e UFRJ).

É importante sublinhar que a escolha das cidades da pesquisa justifica-se pelo fato de já existirem dados coletados em 2019, tanto em Sobral quanto no Rio de Janeiro, o que possibilitaria a realização de um estudo sobre o impacto da pandemia. Entretanto, o objetivo do estudo não é estabelecer comparações diretas, pois a composição dos grupos de escolas (públicas, privadas e conveniadas), situadas em diferentes cidades, não permite tal abordagem. Contudo, considera-se uma contribuição importante traçar alguns paralelos entre os tipos de escolas que participaram da pesquisa, uma vez que há escassez de dados sobre a Educação Infantil na literatura da Sociologia da Educação, especialmente no Brasil (Romanelli, 2013; Rodrigues; Muanis, 2020).

Sobre a amostra, é importante ressaltar que Sobral tem uma Rede Pública Municipal peculiar, reconhecida por promover a qualidade e a equidade na educação entre suas crianças tendo alcançado um resultado de 8 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2021, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (INEP, 2022). Já as escolas da rede privada, que também compõem a amostra, despertaram grande interesse de pesquisa por serem altamente representativas no país. É na EI que o setor educacional privado tem seu maior público. Na pré-escola (4 e 5 anos), esse setor abrange cerca de 25% das matrículas das crianças dessa faixa etária. No município do Rio de Janeiro, a rede privada tem uma participação ainda mais expressiva, representando cerca de 32% das matrículas da pré-escola (INEP, 2023).

Vejamos a Tabela 1, que apresenta a abrangência das redes pública e privadas nas duas cidades e nos períodos de interesse nesta pesquisa:

Tabela 1: Percentual das redes de ensino na pré-escola: Sobral e Rio de Janeiro

	Rede Pública		Rede privada	
	2019	2021	2019	2021
Sobral	80,5%	85,2%	19,5%	14,8%
Rio de Janeiro	61,7%	67,7%	38,3%	32,3%

Fonte: INEP (2023).

Ao discutir a relação família-escola em escolas privadas no município do Rio de Janeiro, é importante observar que, em 2019, a rede privada concentrou uma expressiva proporção das matrículas na pré-escola (quase 40%). Já a rede pública municipal de Sobral concentrava 80,5% das matrículas nesta etapa, enquanto a rede privada era responsável por menos de 20% das matrículas neste município. Em ambos os municípios, a proporção de matrículas na etapa da pré-escola na rede privada caiu durante a pandemia – para 32,3% no Rio de Janeiro e 14,8% em Sobral – fator que contribui para compreender os tensionamentos na relação família-escola nas escolas privadas no período estudado.

Nesse texto, consideramos apenas dados obtidos no segundo momento do estudo guarda-chuva (2020/21), por meio de entrevistas aplicadas a professores, complementadas por observações de campo, que foram registradas por uma das coordenadoras do estudo. Tais registros forneceram indícios de que havia nuances nas relações entre os agentes escolares e os responsáveis durante a pandemia, especialmente dependendo do NSE, mas também dos tipos de escolas e/ou das influências dos modos de ação próprios do mercado e do Estado.

É importante esclarecer que serão consideradas apenas as percepções das docentes, pois se entende que o conteúdo das entrevistas permitiria construir uma narrativa consistente, no que se refere às estratégias de aproximação e manutenção dos vínculos durante a pandemia, uma vez que se trata de uma ação intencional, organizada e encaminhada pelas escolas. Isso não foi observado em relação aos relatos dos pais.

Para as entrevistas, em Sobral, 08 escolas foram sorteadas de acordo com o tipo de unidade escolar: (i) Centros de Educação Infantil; (ii) Escolas Integradas localizadas na sede do município, e; (iii) Escolas Integradas localizadas nos distritos⁵. As escolas localizadas em distritos são aquelas afastadas da sede, distantes de 15 km e 60 km do centro da cidade, podendo estar situadas no polo dos distritos ou em áreas rurais. Das 08 escolas públicas sorteadas, 03 estavam localizadas em distritos e as demais na sede do município (no centro ou próximas do centro). Em cada escola, foram sorteados 02 professores, sendo 01 professor do Infantil IV e 01 do Infantil V, considerando-se a atuação em 2020.

Quanto às escolas privadas do Rio de Janeiro, todas as instituições participantes em 2019 (36 escolas) foram convidadas a continuar na pesquisa, e 21 delas aderiram à segunda etapa do projeto. Dentre as 36 instituições, foram sorteadas 08 escolas, 02 de cada estrato (alta mensalidade, média mensalidade, baixa mensalidade e sem cobrança de mensalidade ou conveniada). Em cada uma delas, foram sorteados 02 professores, sendo 01 professor do Pré 1 e 01 do Pré 2, considerando-se a atuação em 2020. Devido às recusas, foi necessário sortear mais uma escola nesse grupo, finalizando uma amostra com a participação de 09 professores do Pré 1 e 07 professores do Pré 2, totalizando 16 docentes.

Na Tabela 2 apresenta-se a amostra das escolas públicas participantes de Sobral (1 a 8) e do Rio de Janeiro (07 escolas privadas não conveniadas e 02 escolas conveniadas, e seus respectivos estratos), o número de entrevistas realizadas em cada uma delas e, ainda, as etapas escolares oferecidas em cada instituição: Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM):

Tabela 2: Escolas participantes das entrevistas

Código/escola	Entrevistas/ Professoras	Classificação	Etapas oferecidas
Escola pública 01	2	Pública CEI	EI
Escola pública 02	2	Pública CEI	EI
Escola pública 03	2	Pública integrada	EI/EF
Escola pública 04	2	Pública integrada	EI/EF
Escola pública 05	2	Pública integrada	EI/EF
Escola pública 06	2	Pública CEI	EI
Escola pública 07	2	Pública integrada	EI/EF
Escola pública 08	2	Pública integrada	EI/EF
Escola privada 09	2	Alta mensalidade	EI/EF/EM
Escola privada 10	1	Alta mensalidade	EI
Escola privada 11	1	Média mensalidade	EI/EF

(continua)

⁵ Centros de Educação Infantil atendem somente às etapas de creche e pré-escola, Escolas integradas funcionam da EI até o Fundamental I e/ou II. Há escolas integradas tanto na Sede, quanto nos distritos. Os Centros de Educação Infantil, entretanto, quando a pesquisa foi realizada, estavam localizados somente na Sede.

Tabela 2: Conclusão

Código/escola	Entrevistas/ Professoras	Classificação	Etapas oferecidas
Escola privada 12	2	Média mensalidade	EI/EF
Escola privada 13	2	Alta mensalidade	EI/EF/EM
Escola privada 14	2	Baixa mensalidade	EI/EF/EM
Escola privada 15	2	Baixa mensalidade	EI/EF/EM
Escola conveniada A	2	Sem mensalidade	EI
Escola conveniada B	2	Sem mensalidade	EI/EF
Total: 17 escolas	32		

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

O roteiro das entrevistas (Quadro 1) foi elaborado após a aplicação de um *survey*⁶ para parte do universo de participantes, em Sobral. Como o processamento dos dados dos primeiros questionários foi muito ágil, as respostas orientaram a construção dos itens das entrevistas.

Quadro 1: Roteiro das entrevistas

Roteiro	Tópicos
Professores	BLOCO 1 – Compreensão/percepção sobre as diretrizes da SME/ Direção para atividades pedagógicas em 2020. BLOCO 2 – Comunicação com as famílias/crianças. BLOCO 3 - Perspectivas para 2021

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Na próxima seção compartilhamos especialmente os itens abordados no bloco 2, do roteiro dos professores (comunicação com as famílias/crianças).

Quanto às limitações da pesquisa, é importante esclarecer que a perda amostral do número de escolas privadas conveniadas e não conveniadas entre 2019 e 2020/21, em função de limitações e impedimentos ocasionados pela pandemia, como explicado anteriormente, constitui um fator que fragiliza os resultados desta parte do estudo.

As entrevistas, por sua vez, foram realizadas no primeiro semestre de 2021, tomando como referência o ano letivo de 2020, o que demandou dos participantes a reconstrução de um tempo passado, o que poderia comprometer em certa medida o conteúdo relatado.

Para além do NSE: o que as estratégias de aproximação e manutenção dos vínculos entre famílias e escolas sugerem?

No roteiro de entrevistas conduzido junto às docentes, havia uma questão referente às orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME) e das escolas privadas e conveniadas

⁶ Cabe esclarecer que o estudo guarda-chuva estava estruturado em quatro etapas: 1) aplicação de questionários a diretores e professores; 2) aplicação de questionários para famílias; 3) realização de entrevistas semiestruturadas, com um número reduzido de professores e pais; 4) medidas diretas sobre o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, assim como, medidas sobre o seu desenvolvimento pessoal, social e emocional, a partir das impressões dos professores. Nesse artigo leva-se em conta somente as entrevistas aplicadas a professores.

sobre as novas formas de contato entre professores e pais. Ao analisar o conteúdo coletado, uma das angústias que emergiram, principalmente nas entrevistas das professoras de Sobral, estava relacionada ao afastamento e à queda na participação das crianças e de suas famílias com a chegada da pandemia. As docentes expressaram preocupação e desconforto com a diminuição das turmas e a falta de contato com alguns responsáveis, conforme enfatizado pelo depoimento, a seguir.

(Professora Infantil IV – Escola pública 01 CEI) *No começo não foi fácil, eu acho que por volta de abril, maio, foi uma situação, assim, muito delicada, de muita insistência, de querer mesmo, assim, ter uma conversa com algumas mães e havia uma rejeição, sabe? Porque eu acho que elas tinham esperança de que ia voltar logo, então, não tinha necessidade desse contato, mas depois ficou normal, sabe?*

As impressões sobre a fragilidade dos laços inicialmente estabelecidos com as famílias puderam ser observadas também nos depoimentos das professoras das escolas privadas, conforme exemplificado pelo relato a seguir.

(Professora Pré 2 – Escola conveniada B) – *Então, antes da pandemia, eu fiquei só um mês com a turma, que foi o mês de fevereiro, depois fechou. A gente tinha uma relação boa, mas era mais assim, na entrada, quando recebia os alunos, e na saída, quando entregava os alunos, dava um beijinho, falava com a mãe como foi o dia, como ficou. Eu estava conhecendo a turma e conhecendo os responsáveis.*

Embora a percepção inicial das professoras das escolas públicas, privadas, conveniadas e não conveniadas aponte para um mesmo diagnóstico – a ameaça à proximidade e aos vínculos com crianças e famílias diante da pandemia –, as estratégias de atuação para reverter esse quadro mostraram algumas variações influenciadas pelo NSE, mas também, argumenta-se, pelos tipos de escola e pelos diferentes modos de atuação do Estado e do mercado.

A fim de encaminhar o debate acerca das variações na relação entre famílias e escolas, adotamos algumas categorias de análise em especial. A primeira delas diz respeito às diretrizes informadas aos professores pelas SME e aos gestores das escolas privadas e conveniadas sobre como encaminhar os contatos com os responsáveis (considerando aspectos como estratégias dos gestores para a preparação dos professores; o foco das diretrizes; os recursos recomendados/disponibilizados). Esse aspecto, aqui destacado, mostra-se relevante na medida em que pode ajudar a compreender quais parâmetros as professoras utilizaram para balizar o processo de contato com as famílias.

A segunda categoria de análise refere-se às estratégias propriamente ditas de aproximação e manutenção dos vínculos, buscando detalhar os tipos de abordagem empreendidas pelas escolas junto às famílias. Finalmente, serão analisadas as percepções das docentes sobre o processo investigado, considerando o cumprimento das diretrizes no contexto das escolas, bem como as dificuldades e soluções apresentadas diante dos desafios encontrados.

As análises serão feitas, primeiramente, sobre o contexto das escolas públicas, seguidas pelo debate relacionado às escolas privadas (não conveniadas) e às escolas conveniadas.

Inicialmente, os relatos das docentes esclarecem que a Rede Municipal de Sobral ficou quinze dias sem atividades no início da quarentena. Após esse período, outros quinze transcorreram sem

a perspectiva de atividades presenciais, mas já com orientações para assistência remota. Há alguns relatos que indicam que esse processo foi iniciado em maio daquele ano (2020).

As diretrizes da SME foram repassadas aos gestores e às professoras de cada escola pública por meio de reuniões virtuais promovidas pela SME. Havia um processo de formação continuada, com frequência mensal, já praticado sistematicamente antes da pandemia, o que proporcionava segurança às professoras diante do trabalho a ser realizado, segundo atestaram várias docentes. Os encontros passaram a ocorrer em formato online, sob a orientação da equipe da SME. Houve, ainda, reuniões semanais de planejamento com as equipes pedagógicas de cada unidade escolar, que também passaram a ocorrer no formato online e serviram como espaço para adaptar localmente as diretrizes recebidas da SME.

Os relatos das professoras das escolas públicas são bastante convergentes, ao indicar que as orientações da SME para conduzir as atividades com as crianças e a comunicação com as famílias giravam em torno de três questões centrais: 1) planejamento das atividades pedagógicas (14 docentes, das 16 entrevistadas fazem referência a esse tópico); 2) orientações sobre o uso da tecnologia, com destaque para a formação dos grupos de *WhatsApp* com os pais (11 das 16 entrevistadas mencionam esse aspecto), e; 3) manutenção do vínculo da criança e da família com a escola (08 entrevistadas dentre as 16 citam esse fator). Destaca-se que várias professoras mencionam mais de um tópico. Segundo um relato em especial, as orientações da Prefeitura previam ainda estratégias de comunicação com e sem o uso de celular/internet, buscando alcançar todas as crianças, inclusive em distritos e localidades mais afastadas.

É significativo, no discurso das professoras, o foco declarado pela SME em manter o vínculo com a família e, ainda, o entendimento de que a escola teria uma função que ia além do cumprimento dos conteúdos programáticos. Nesse sentido, questões relacionadas à alimentação e saúde são relatadas com frequência, assim como aquelas que se referem às dificuldades financeiras das famílias (desemprego, aumento dos gastos com alimentação, falta de recursos para manter a internet, entre outras). O relato, a seguir, reforça a afirmação anterior.

(Professora Infantil IV – Escola pública 01) Assim, foi muito exigido da gente que a gente fizesse ligações, sabe? Para saber como estava, pra saber se estava precisando de alguma coisa e ficou um pouco em segundo plano a realização das atividades. Nossa primeira preocupação foi essa: manter contato com a família.

Um aspecto que também merece destaque, por ser bastante expressivo no discurso das professoras das escolas públicas, refere-se ao fato de que não há nenhuma observação que indique divergências nas orientações entre os níveis de gestão (SME e unidades escolares), no que se refere às diretrizes para efetivar a comunicação com crianças e famílias. Os relatos sugerem que as disposições da SME eram assertivas e levadas adiante pela gestão local e pelas próprias professoras.

Quanto às estratégias de aproximação propriamente ditas, foi possível perceber que as professoras das escolas públicas demonstraram bastante comprometimento na tentativa de resgate e incentivo à participação de crianças e famílias, mencionando a realização de ligações insistentes, visitas às residências e outras estratégias inusitadas, conforme se pode acompanhar nos relatos adiante.

(Professora Infantil V – Escola pública 06 CEI) *A gente sempre liga [...] A gente liga perguntando por outro aluno. Por exemplo: liga pra Sara e a gente sabe que a Sara mora perto da Patrícia. Sara, me dá notícia da Patrícia, vai lá, diz que a tia quer ligar, quer falar com eles. Às vezes, um emprestava o celular, sempre tentando. Assim, uma professora que morava no bairro [...], a gente tem uma professora que mora no bairro, que tem até uma mercearia, que sempre entra em contato com os alunos que não têm WhatsApp, que não têm o acesso à internet. Tem sempre essa professora lá no bairro, que faz essa parte com a gente. Daí, acaba que a gente tem notícia através de outras pessoas.*

(Professora Infantil V – Escola pública 01 CEI) [...] *A direção da escola, ela também fazia, a gente motivava. Tinha a via dos kits de alimentação, tinha a via dos brindes das crianças que tavam realizando as atividades [...], a gente fazia uma dinâmica de receber um brinde. [...] Eu dava um jeito, quando eu não conseguia nem por telefone, eu saía, ia até a casa. Mesmo trabalhando fora, poderia chegar seis horas, à noite, eu recebia essa conversa à noite.*

A partir dos relatos, nota-se uma forte tendência entre as professoras em assumir a corresponsabilidade de reintegrar famílias e crianças no processo escolar, inclusive mobilizando outros agentes (diretores, coordenadores, funcionários da escola – sem especificação de função, vizinhos das famílias, colegas professoras e comerciantes locais). Além disso, observa-se uma predisposição para flexibilizar as rotinas de contato com os pais, buscando estabelecer e sustentar o vínculo das crianças e famílias com a escola. Parece evidente que as dificuldades dos responsáveis não foram ignoradas, mas sim mapeadas e enfrentadas com os recursos disponíveis.

Quanto ao início das atividades de orientação das ações dos professores sobre os novos procedimentos de comunicação com os pais das escolas privadas não conveniadas e conveniadas (como por exemplo, em qual mês começaram a ocorrer), os relatos não permitem estabelecer um padrão. Nesse sentido, segundo os registros do diário de campo da coordenação da pesquisa, uma maior variação pôde ser observada nesse aspecto, visto que cada escola reagiu de acordo com os recursos tecnológicos e humanos de que dispunha antes e durante a pandemia.

Quanto às diretrizes da gestão, as docentes das escolas privadas e conveniadas apontam as reuniões online como o principal espaço de disseminação das orientações dos gestores, assim como nas escolas públicas. A maioria (10 professoras) menciona a existência de uma estrutura de preparação do corpo docente para as demandas daquele momento.

É importante esclarecer que as escolas privadas não conveniadas não possuem uma associação central responsável por emitir diretrizes de ação a serem veiculadas nas reuniões de formação continuada, como acontecia na rede pública de Sobral. Embora o ordenamento jurídico dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) determine que as instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada integrem os sistemas municipais de ensino (Brasil, 1996), registraram-se poucas referências diretas às orientações do poder público (Secretaria Municipal de Educação – SME – do Rio de Janeiro, no caso), o que sugere a possível ausência de monitoramento da rede privada pela SME. As escolas conveniadas, por sua vez, relataram ter seguido o calendário e os protocolos da Prefeitura do Rio de Janeiro para o retorno presencial, além de utilizarem seus próprios recursos para o ensino remoto e os contatos com os responsáveis.

Nas escolas privadas do Rio de Janeiro, segundo as professoras entrevistadas, as orientações dos gestores, relacionadas às interações entre família e escola, referiam-se majoritariamente a: 1) elaboração de atividades pedagógicas e 2) uso adequado das ferramentas da internet. A ênfase maior, entretanto, recaiu sobre as questões relacionadas aos conteúdos e ao planejamento. Poucas professoras mencionaram explicitamente sobre preocupações com o socioemocional de crianças e famílias.

Observa-se que as escolas conveniadas apresentam semelhanças com as escolas privadas (considerando os relatos de 3 das 4 professoras entrevistadas), no que diz respeito às questões predominantemente abordadas pelos gestores na formação continuada. Em ambos os casos, as preocupações foram mais direcionadas às atividades pedagógicas e ao domínio do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

As escolas privadas não conveniadas, por sua vez, demonstraram tendência a uma postura mais *resignada* quanto aos procedimentos de aproximação com os familiares das crianças, especialmente diante das recusas de participação das crianças e dos responsáveis. Quando questionadas sobre as estratégias utilizadas para alcançar as famílias que se afastaram da escola, selecionamos alguns depoimentos das docentes que confirmam essa tendência:

(Professora Pré 2 – Escola privada 12 Média mensalidade) *Eu tive 5 crianças que permaneceram um ano inteiro sem falar comigo. As crianças, né? Os pais vêm e falavam: Ah! Hoje, não veio e estou muito ocupado. Ah! Manda folhinha que eu vou fazer. E teve criança e família que eu não tive contato algum durante o ano.*

(Professora Pré 1 – Privada 13 Alta mensalidade) *Não, não eu, a escola. A escola entrou em contato e conversou e colocou a importância de a gente estar tendo esse contato, que é um contato até afetivo com as crianças, mas a criança parece que não queria e a família também não insistiu no processo e ficou assim.*

Cabe observar que vários depoimentos das professoras das escolas privadas sugerem um receio constante de pressionar excessivamente os pais e isso se manifestou em todos os estratos (escolas privadas de baixa, média e alta mensalidade).

(Professora Pré 1 – Privada 14 Baixa mensalidade) *Eles não participavam das aulas e os pais também não davam satisfação, quando a gente perguntava. A gente é que tinha que tá perguntando. Mas se você perguntar muito, os pais já não gostam, né? “Ah, já falei que tô sem tempo, não tem como e tal”. Não adianta, é assim.*

(Professora Pré 2 – Privada 12 Média mensalidade) [...] *Eu tive uma criança que a mãe disse para mim que não era mais para eu ligar, porque ela estava fazendo as atividades, eu não precisava mais ligar. Então, eu não ligava. [...] Eu, de tanto falar, a coordenação entrou em contato com ela para cobrar e ela disse que eu abandonei, que eu não dava mais suporte. E aí a coordenação veio em cima de mim [...].*

(Professora Pré 1 - Privada 10 Alta mensalidade) [...] *Tivemos algumas reuniões com eles e outras vezes nós conversamos individualmente com os pais, mas assim, a gente também tomou cuidado para não ficar cansativo. Às vezes, o pai queria ficar quieto lá, sabe? Então, a gente tinha que tomar esse cuidado, a gente tenta manter o contato, mas sem uma invasão.*

Vale lembrar que, nas escolas de baixa mensalidade, o NSE das crianças se aproxima do predominante nas escolas públicas e conveniadas. Essa observação remete ao argumento central desse trabalho: as tendências presentes nas práticas de aproximação e manutenção dos vínculos com as famílias exigem um olhar para além da classe social, levantando indagações também sobre a influência das esferas pública e privada (Hirschman, 1973) e dos tipos de escola. Essas instituições, ocasionalmente, misturam práticas próprias de ambas as dimensões de atuação no setor educacional – mercado e Estado –, rompendo com explicações baseadas exclusivamente no NSE das famílias.

Há um registro no diário de campo da coordenação da pesquisa, referente a uma situação inusitada, relatada pela diretora de uma escola privada de baixa mensalidade, aqui identificada pelo número 15, que exemplifica as afirmações anteriores. A gestora descreveu casos de famílias que estavam passando por grandes dificuldades financeiras em virtude da pandemia e não tinham mais condições de pagar as mensalidades e manter as crianças na referida escola. Alguns desses responsáveis já tinham, inclusive, transferido os filhos para escolas públicas, mas mantinham a matrícula na escola privada para continuar tendo acesso às atividades disponibilizadas pelos professores por meio de canais digitais (e-mail, grupos de *WhatsApp*), buscando, de alguma forma, manter o padrão que julgavam adequado para a educação da criança.

A estratégia adotada pelos responsáveis, mencionada pela direção, permite supor que, uma vez imersas em um contexto de mercado, algumas famílias adotam práticas típicas dessa esfera, mesmo com baixo NSE e enfrentando dificuldades financeiras que as empurravam para a rede pública. Portanto, especula-se que o NSE, por si só, não determina as ações dos pais. Algumas famílias, munidas de informação, demonstraram um comportamento estratégico para garantir vantagens educacionais para seus filhos (Lareau, 1992).

Thin (2006, p. 212) argumenta que o capital cultural é, de fato, um indicador poderoso para “classificar os sujeitos sociais e suas práticas culturais e educativas, compará-los, situá-los uns em relação aos outros”. No entanto, ele se mostra insuficiente para representar a complexidade e a variedade das práticas, pois ignora as relações efetivas dos pais com a escola, a forma como se apropriam da escolaridade dos filhos e o sentido que conferem a esse processo.

Houve relatos de pais de escolas privadas não conveniadas (duas de alta mensalidade) que confirmaram os depoimentos das professoras, afirmando que a criança perdeu o interesse em participar das atividades propostas e que isso estava sendo muito estressante para a família. Diante disso, decidiram afastar-se, mesmo sem efetivar o cancelamento da matrícula. Embora possuíssem recursos para frequentar uma escola de prestígio na cidade, essas famílias optaram por não o fazer em função do *bem-estar* da criança e da família. Isso sugere que o NSE mais elevado, associado à matrícula em uma escola privada e, portanto, sob a lógica de mercado, conferia-lhes um poder de decisão que lhes permitia não cumprir a legislação de ensino, sem sofrer nenhuma retaliação por essa conduta.

Em seus relatos, algumas professoras de escolas de baixa mensalidade referem-se às ações de aproximação com as famílias como parte da *prestação de serviço*, que lhes compete. Tal atitude sugere, novamente, práticas próprias da lógica de mercado, embora essas instituições atendam famílias de baixo NSE. Já nas escolas públicas e conveniadas, talvez pela ausência de preocupação em *constranger o cliente*, ou pelo fato de que os responsáveis, enquanto usuários do sistema,

não ativem o mecanismo de *saída*, trocando de estabelecimento escolar (Hirschman, 1973), as professoras tenham adotado estratégias mais assertivas para engajar as famílias no processo de escolarização das crianças, como observado anteriormente.

Hirschman (1973) pontua ainda que em organizações públicas insensíveis à perda de usuários, por terem seus recursos assegurados por outras fontes, o uso da voz pode tornar-se enfraquecido para as famílias, dada a ausência de possibilidades reais de transferência. Já na iniciativa privada, os clientes/pais, munidos de mais informação e recursos para a mudança, mantêm essa ameaça velada (ou não), influenciando as relações com a escola.

Retomando as observações sobre a conduta mais *conformada* predominante nas escolas privadas não conveniadas em relação à ausência das crianças, destaca-se a importância da relação família-escola no sentido de preservar e garantir os direitos de aprendizagem dos pequenos. A obrigatoriedade da matrícula escolar no Brasil, a partir dos 4 anos, não faz distinção entre os sistemas público e privado ou entre diferentes níveis sociais (Brasil, 1996). Entretanto, a abordagem das professoras das escolas privadas para reverter o quadro de afastamento mostra-se consideravelmente mais branda do que nas escolas públicas.

Nas escolas conveniadas, as falas das docentes apresentam um padrão semelhante ao observado nas escolas públicas, em que as estratégias para reintegrar famílias ausentes são descritas como mais insistentes e assertivas. Mencionam-se visitas às residências das crianças, o apoio da mãe representante⁷ como um recurso adicional para alcançar os pais que se afastaram da escola, intervenções diretas da gestão e até a mobilização do Conselho Tutelar, seguindo a orientação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2021), por exemplo.

(Professora Pré 2– Conveniada A) *A gente não larga de mão, não. A gente sempre tá correndo atrás e sempre procurando saber, sempre querendo saber por que que a criança não tá vindo, por que que a criança não participa.*

(Professora Pré 1– Conveniada B) *Olha, a escola tem tentado de tudo, a escola tentou de tudo ano passado. Foi mandado mensagem em e-mail, foi mandado mensagem no WhatsApp, foi mandado até telegrama para alguns responsáveis, que nunca entravam na aula virtual, que nunca entravam no Meet, que não mandavam o feedback da atividade. Porque, assim, a gente não tem nota, educação infantil não dá nota, mas a gente precisa de retorno dessa atividade, né? A gente precisa saber que a criança tá tendo contato com esse processo. A escola, até esse ano, por exemplo, não é o meu caso, mas até o Conselho Tutelar para alguns está sendo acionado, porque essa criança precisa estar em contato com a educação.*

Sobre o apoio da mãe-representante para contactar famílias que se afastaram, uma das professoras da Escola conveniada A, esclarece:

(Professora Pré 1– Conveniada A) (Entrevistador: *você acha que a mãe-representante ajudou no contato com as famílias?*) *Ajudou sim, ajudou muito, até porque, né? Ela já tem um vínculo entre elas ali, né? [...] Às vezes, uma é vizinha da outra, às vezes, vai uma na casa da outra, né? [...] Bem engajada e que ela fazia de tudo pra estar acolhendo todos os pais. [...], né?*

⁷ Constatou-se que a figura da mãe-representante só aparece no cenário da Escola conveniada A. Trata-se de função ocupada por um responsável eleito pelos demais e que já existia antes da pandemia.

Pra tá passando informação, pra tá passando algum recado da escola. [...] Quando ela não conseguia contato com esse pai ou que mudou de número ou [...] o pai não respondeu, ela sempre comunicava à gente também.

É importante sublinhar que as professoras das escolas conveniadas demonstraram, assim como as docentes das escolas públicas, um maior nível de assertividade, quando se tratava de reestabelecer e manter os vínculos com as famílias. As professoras das escolas privadas não conveniadas, de modo geral, pareceram intimidadas com a possível reação dos pais a um chamado mais insistente. Por exemplo, não houve nenhuma referência ao Conselho Tutelar nesse grupo de escolas (privadas não conveniadas), embora tenham sido mencionados casos de abandono. É possível considerar que tais circunstâncias estejam relacionadas ao nível socioeconômico superior das famílias, sobretudo nas escolas de alta mensalidade. Além disso, especula-se que o receio das professoras em pressionar os pais, temendo mais rompimentos, aliado à postura convicta de alguns responsáveis em retirar as crianças da escola, esteja fundamentado na lógica do mercado. Nesse contexto, pagar diretamente por um serviço parece conferir às famílias autonomia para decidir sobre a saída ou troca de estabelecimento de ensino, conforme seus interesses específicos (Hirschman, 1973).

É imprescindível ressaltar que a criança da Educação Infantil depende inteiramente da cooperação e apoio dos adultos para ter garantidos seus direitos de aprendizagem, como determina a legislação do país, sem sofrer qualquer tipo de discriminação. Entretanto, as regras do mercado podem ofuscar essa perspectiva, mesmo quando se trata de famílias de baixo NSE, mas que pagam pela prestação de um serviço, o que lhes confere mais poder de negociação (voz) e de saída (Hirschman, 1973).

Considerações finais

As demandas acarretadas pela suspensão das aulas presenciais transferiram, em grande parte, para as famílias as atribuições referentes aos cuidados e educação das crianças pequenas, situação que se mostrou ainda mais intensa nas escolas públicas e conveniadas analisadas nessa pesquisa. Diante desse contexto, o presente artigo propôs analisar variações na relação família-observando as estratégias de aproximação e manutenção dos vínculos adotadas pelas instituições de Educação Infantil durante o primeiro ano da pandemia da Covid-19. Para isso, consideraram-se dois fatores, além do nível socioeconômico: (1) os tipos de escola que compõem a amostra da pesquisa; (2) os diferentes padrões de ação das esferas pública e privada.

Ao defender que o tipo de escola é uma dimensão de influência relevante na análise da relação família-escola, cabe uma oportuna reflexão: acredita-se que a classe social desempenha um papel de grande influência nessa relação. Os argumentos de Bourdieu (2015) fornecem um referencial teórico-conceitual fundamental para a compreensão da relação família-escola, já comprovado empiricamente em diversos momentos e por vários autores. Seria imprudente ignorá-los, sobretudo diante do cenário observado durante a pandemia, que evidenciou o agravamento das desigualdades sociais e educacionais, como apontam pesquisas recentes (Campos; Vieira, 2021, Koslinski; Bartholo, 2021).

Entretanto, considera-se também que muitas mudanças sociais têm ocorrido, e o próprio conceito de classe social ou de grupo sociocultural atualmente carrega “importantes variações nas trajetórias dos indivíduos e nas suas relações, nos destinos escolares e nas relações família-escola” como apontam Montandon e Perrenoud (2001, p. 120). Dessa forma, entende-se que outros fatores de influência, alinhados às ideias de Bourdieu (2015), podem representar um avanço importante no poder explicativo dos fenômenos tocantes à relação família-escola.

O tipo de escola, assim como questões sobre aproximações e divergência entre as esferas do Estado e do mercado, são dois exemplos de fatores relevantes que emergem desse estudo e que, acredita-se, que representam possibilidades de ampliação das chaves de interpretação sobre as interações entre pais e escolas. Caso sejam incorporados e aprofundados em novas pesquisas, principalmente se considerados os diferentes estratos de mensalidades (alta, média, baixa e sem mensalidade), esses fatores podem oferecer uma compreensão mais abrangente do tema.

Foi possível perceber tendências distintas e marcantes entre os tipos de escola. Nas escolas públicas e conveniadas, as intervenções de aproximação com as famílias se mostraram bem mais diretas e insistentes do que nas escolas privadas não conveniadas. Nas escolas privadas não conveniadas. Já nessas últimas, mesmo nas de baixa mensalidade, as professoras adotaram estratégias mais brandas para enfrentar o afastamento das crianças e de seus pais, quando comparadas às estratégias das escolas públicas e conveniadas. O risco iminente de troca de instituição – *exit* (Hirschman, 1973), mais presente nas escolas privadas, parece funcionar como uma ameaça permanente ao professorado, especialmente em tempos de pandemia, quando dificuldades financeiras afetaram grande parte da população brasileira, provocando tensões e rompimentos entre as famílias e as instituições de ensino.

A análise dos relatos suscita questões importantes nesse sentido, fazendo refletir sobre como os estatutos legais são aplicados de formas distintas para diferentes crianças, ainda que todas sejam consideradas cidadãs de direitos. As análises deste estudo sugerem que a relação família-escola é influenciada não apenas pelo NSE, mas também pelo tipo de escola a que crianças e responsáveis estão vinculados, bem como pelas lógicas de ação do mercado e do Estado, que permeiam os contextos institucionais.

Referências

ABBUD, Ieda; OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). *Escola, famílias e crianças: continuidade e regularidade*. São Paulo: Biruta, 2020.

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira; LERNER, Rogério; CAMPOS, Maria Machado Malta; MELLO, Débora (Red.). *Importância dos vínculos familiares na primeira infância: estudo II* – Comitê Científico pela Infância. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2016.

ALCÂNTARA, Guilherme. Reputação da Escola: Análise de dois estabelecimentos de ensino em um Mercado Escolar Local. *Educação & Sociedade*, v. 45, p. 1-17, 2024. <https://doi.org/10.1590/ES.274191>

ALVES, Fátima; ELACQUA, Gregory; KOSLINSKI, Mariane; MARTINEZ, Matias; SANTOS, Humberto; URBINA, Daniela. Winners and losers of school choice: Evidence from Rio de Janeiro, Brazil and Santiago, Chile.

International Journal of Educational Development, v. 41, p. 25-34, 2015.

<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.12.004>

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; RESENDE, Tânia de Freitas. Fatores Familiares e Desempenho Escolar: uma abordagem multidimensional. *DADOS: Revista de Ciências Sociais*, v. 56, n. 3, p. 571-603, 2013.

<https://doi.org/10.1590/S0011-52582013000300004>

BHERING, Eliana; DE NEZ, Tatiane Bombardelli. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 18, n. 1, p. 63-73, 2002.

<https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000100008>

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Seleção, organização, introdução e notas Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, seção 1, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2021. Edição atualizada.

CAMPOS, Maria Machado Malta; VIEIRA, Lívia Fraga. COVID-19 and early childhood in Brazil: impacts on children's well-being, education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 29, n. 1, p. 125-140, 2021. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2021.1872671>

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. *Zero a Seis*, v. 23, número especial, p. 147-174, 2021.

<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79003>

EPSTEIN, Joyce; SHELDON, Steven. *School, Family, and Community Partnerships*. New York: Routledge, 2022.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Educação infantil em tempos de pandemia: 2020/2021*. São Paulo, 2020-2021. <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/pesquisa-educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia/projeto-tematico/>

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. *Desigualdades e impactos da Covid-19 na atenção à primeira infância*. São Paulo, 2022. <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/impactos-covid-2022/>

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MÜLLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. *Educação e Pesquisa*, v. 46, p. 1-18, 2020.

<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046238077>

HIRSCHMAN, Albert. *Saída, voz e lealdade: reações ao declínio de firmas, organizações e estados*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas*. Brasília, DF: INEP, 2023.
https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais*. Brasília, DF: INEP, 2022.
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>
- KOSLINSKI, Mariane Campelo; BARTHOLO, Tiago Lisboa. A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 32, p. e08314, 2021.
<https://doi.org/10.18222/eae.v32.8314>
- KOSLINSKI, Mariane Campelo; CARVALHO, Júlia Tavares de. Escolha, seleção e segregação nas escolas municipais do Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 158, p. 916-942, 2015.
<https://doi.org/10.1590/198053143352>
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LAREAU, Annette. *Home advantage*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 1992.
- MONTANDON, Clèopâtre; PERRENOUD, Philippe. *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das relações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta, 2001.
- NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Tânia de Freitas. Relação família-escola no Brasil: um estado do conhecimento (1997-2011). *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 32, n. 65, 2022.
<https://doi.org/10.18675/1981-8106.v32.n.65.s15325>
- PAYET, Jean Paul. *École et familles: une approach sociologique*. Bruxelles: De Boeck, 2017.
- PEROSA, Graziela Serroni; DANTAS, Adriana Santiago Rosa. A escolha da escola privada em famílias dos grupos populares. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 4, p. 987-1004, 2017.
<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201704177976>
- RESENDE, Tânia de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques; NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha do Estabelecimento do Ensino e Perfis Familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. *Educação & Sociedade*, v. 32, p. 953-970, 2011.
- RODRIGUES, Blenda Luize Chor; MUANIS, Maria Comes. A relação família e escola na educação infantil. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 15, n. 33, 2020. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v15i33.37395>
- ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). *Família & escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-60.
- SEE, Beng Huat; GORARD, Stephen. *What do rigorous evaluations tell us about the most promising parental involvement interventions? A critical review of what works for disadvantaged children in different age groups*. London: Nuffield Foundation, 2013.
- SILVA, Pedro. *Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Porto: Afrontamento, 2003.
- THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, 2006.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200002>

ROSA SELETA XAVIER

Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

MARIANE CAMPELO KOSLINSKI

Doutora em Sociologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil;
Professora, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 – Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; participação na elaboração do instrumento da pesquisa; análise e interpretação dos dados; concepção do tema abordado, estruturação e argumentação do texto, revisão final

Autor 2 – Concepção e desenho da pesquisa; construção dos instrumentos e dados; concepção do tema e estruturação da metodologia apresentada no artigo, argumentação do texto.

APOIO/FINANCIAMENTO

O estudo contou com financiamento da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, do Programa de Excelência Acadêmica (Proex/Capes) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq e UFRJ).

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Não se aplica.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

XAVIER, Rosa Seleta; KOSLINSKI, Mariane Campelo. A pandemia e os vínculos entre famílias e escolas na Educação Infantil: uma proposta de análise para além do NSE. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e96146, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.96146>

O presente artigo foi revisado por Renata Teófilo de Sousa. Após ter sido diagramado foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.

Recebido: 15/07/2024

Aprovado: 16/01/2025

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

