FIQUE EM CASA E SEJA INJUSTO: A AMPLIFICAÇÃO DAS DESIGUALDADES ENTRE FAMÍLIAS COM CRIANÇAS PEQUENAS DURANTE O COVID-19

ELIANE PEREIRA DE OLIVEIRA

RESUMO
Este artigo enfoca as práticas e estratégias educativas mobilizadas por famílias italianas com crianças de seis anos ou menos, durante a crise de saúde causada pela pandemia de COVID 19 na Itália, em 2020. Especificamente, analisamos práticas e estratégias mobilizadas por famílias de diferentes meios sociais que vivem em contextos rurais ou urbanos. Argumentamos que a mudança nas práticas e necessidades de cuidados infantis durante a pandemia promoveu a reafirmação de estereótipos tradicionais de gênero e padrões de divisão de trabalho de gênero por meio da indefinição das fronteiras temporais e espaciais entre trabalho remunerado, trabalho doméstico e cuidado infantil. Nossas descobertas lançam luz sobre como as diferenças nas circunstâncias domésticas, como a disponibilidade de espaço em casa, impactaram as disparidades nos cuidados infantis. Especificamente, como as diferentes condições de moradia influenciaram profundamente os mecanismos de enfrentamento de crianças e pais durante o fechamento das escolas. Concluímos discutindo as tentativas dos professores de realizar atividades educativas para apoiar a continuidade na relação pedagógica, em um contexto de diferentes condições familiares e padrões educacionais. Além disso, observamos que a pandemia trouxe à tona a importância de recursos tecnológicos, sendo um fator determinante para a continuidade das atividades educacionais. A desigualdade no acesso a esses recursos, como dispositivos eletrônicos e conexão à internet, gerou disparidades significativas nas experiências educacionais das crianças, intensificando as desigualdades sociais já presentes antes da crise. As famílias de áreas rurais, em particular, enfrentaram desafios adicionais, devido à menor infraestrutura tecnológica e ao isolamento geográfico. Em contrapartida, as famílias urbanas, que possuíam maior acesso a tecnologias e redes de apoio, conseguiram adaptar suas rotinas com mais facilidade. No entanto, tanto em contextos urbanos quanto rurais, as pressões sobre os cuidadores, em sua maioria mulheres, revelaram o impacto desproporcional da pandemia nas responsabilidades de cuidado e nas suas próprias necessidades de apoio emocional e psicológico. Isso evidencia a necessidade de políticas públicas mais equitativas que considerem as especificidades de cada contexto familiar e social, especialmente em situações de crise.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Desigualdades; Confinamento; COVID; Políticas Públicas.

ABSTRACT
This article examines the educational practices and strategies employed by Italian families with children aged six and under during the COVID-19 health crisis in Italy in 2020. We specifically analyze the practices and strategies of families from different social backgrounds living in rural and urban contexts. We argue that the changes in childcare practices and needs during the pandemic reinforced traditional gender stereotypes and gendered work division patterns by blurring the temporal and spatial boundaries between paid work, domestic labor, and childcare. Our findings highlight how differences in domestic circumstances, such as the availability of space at home, impacted disparities in childcare. We also examine how different housing conditions deeply influenced the coping mechanisms of children and parents during school closures. We conclude by discussing the efforts of teachers to conduct educational activities that support the continuity of pedagogical relationships in the context of diverse family conditions and educational standards. Additionally, the pandemic underscored the importance of technological resources, which became crucial for continuing educational activities. The unequal access to technology, such as electronic devices and internet connectivity, exacerbated significant disparities in children's educational experiences, intensifying pre-

-existing social inequalities. Rural families, in particular, faced additional challenges due to limited technological infrastructure and geographic isolation. In contrast, urban families, with better access to technology and support networks, were able to adapt more easily. However, the pandemic disproportionately impacted caregivers, mostly women, highlighting the need for more equitable public policies that address the specific needs of various social and family contexts during crises.

KEYWORDS: Education; Inequality; Lockdown; COVID; Public Policy.

INTRODUÇÃO

A forma como as crianças são criadas passou por uma profunda transformação nos últimos 30 anos. Sociólogos observam que a ideia de aprendizagem ao longo da vida está ligada a uma sociedade cada vez mais pedagógica. Isso significa que atividades formais e informais de formação e educação se expandiram, ocupando um espaço maior na vida das crianças e nas estratégias das famílias. Esporte, lazer e cultura foram integrados em um processo de institucionalização progressiva. Essas atividades são sempre realizadas em espaços privados, sob controle de adultos e com supervisão profissional em organizações ou associações formais. Consequentemente, as famílias têm externalizado e privatizado cada vez mais o trabalho educativo e o cuidado dos filhos.

A divisão do trabalho educativo entre famílias e outros atores educacionais tem sido controversa. A questão de quem deve ter primazia na educação da criança e quem está mais apto a protegê-la, reconhecer suas necessidades e defender seus direitos e segurança é um ponto de conflito. Esses conflitos envolvem principalmente a relação entre a família e a escola. Além disso, a classe social pode explicar as diferenças nas estratégias educacionais escolhidas pelas famílias e os entendimentos associados sobre o propósito e a função da educação. Na Itália, a pandemia de COVID-19 causou um choque no sistema de saúde. A ruptura social e o pânico moral associados levaram ao fechamento de jardins de infância e pré-escolas públicos e privados de 4 de março de 2020 até o início do novo ano letivo em setembro de 2021, com importantes disparidades regionais. A hipótese é que essa ruptura pode ter reforçado os processos em curso de privatização e domesticação da infância.

Por outro lado, criou uma descontinuidade nas práticas educativas e pedagógicas, reafirmando velhas e novas formas de desigualdade relacionadas à origem socioeconômica familiar, capital cultural e habilidades individuais. A questão central é como e em que medida essas disparidades afetaram a reconfiguração dos espaços, a reorganização da alocação de tempo, das práticas na criação dos filhos e das relações com a escola e a aprendizagem mediada por dispositivos digitais. O ponto de partida para a análise é a suposição de que, durante 20202021, as escolas como organizações e seus atores (professores, alunos, pais e diretores) experimentaram uma ruptura com a experiência escolar normal. Essa ruptura representa uma possível mudança de paradigma, que trouxe uma realidade extrema e tangível de processos de inovação e mudança duradouros para diferentes esferas da vida escolar: autonomia educacional e organizacional, tecnologia e seus usos legítimos, paradigmas pedagógicos legítimos, relações escola-família, cultura profissional docente, autonomia do aluno, papéis e escolhas familiares na formação da experiência escolar, e o papel e a função da gestão escolar.

O que geralmente é representado por formuladores e analistas de políticas como um sistema educacional unitário é, na realidade, um conjunto desses vários segmentos e unidades em que a experiência escolar tangível pode ser muito específica. A dimensão micro é, de fato, pertinente para compreender o processo de mudança produzido pelas reformas e pela inovação. A crise do COVID-19 não é vista como um elemento excepcional e transitório que não deixará vestígios na escola e em suas formas. Em vez disso, é considerada um elemento constitutivo dos sistemas educacionais e um acelerador extraordinário de mudanças em andamento. Por esta razão, representa uma base a partir da qual observar novamente a realidade social. Partindo dessas premissas e levando

em conta a perspectiva da nova sociologia da infância, propõe-se uma abordagem conflituosa da família e suas relações com outras famílias e as instituições com as quais interagem.
O foco é dado ao aumento das desigualdades causadas pelo fechamento das escolas para crianças de 0 a 6 anos e suas famílias em termos de gênero, bem como nas estratégias espaciais e sociais mobilizadas durante a pandemia. Durante as crises, quando os vínculos entre as instituições escolares e as crianças e, mais geralmente, entre os espaços públicos e a educação são enfraquecidos, os mecanismos de reprodução social atuam com mais força e as desigualdades são amplificadas e reformuladas. Mais especificamente, este artigo enfoca as práticas e estratégias educativas mobilizadas pelas famílias com crianças de 0 a 6 anos, de diferentes meios sociais e vivendo em contextos rurais ou urbanos durante a crise de saúde. A questão central é como os atores sociais mobilizaram seus recursos específicos (sociais, culturais e econômicos) em resposta aos desafios de suas novas vidas.

DESVANTAGENS DOMÉSTICAS E A RECUPERAÇÃO DE ESPAÇOS AO AR LIVRE

Os processos de privatização e domesticação da infância (James et al., 2002; Satta, 2012) caracterizam atualmente a vida das crianças ocidentais e progressivamente substituíram o brincar livre em espaços abertos por brincadeiras supervisionadas e superprotegidas dentro das casas, escolas e centros recreativos (Satta, 2010). Durante a primeira fase do confinamento e fechamento das escolas, esses processos em andamento foram amplificados e revelaram a centralidade do espaço e das condições de moradia na reprodução de infâncias desiguais (Lareau, 2003).
Nesta seção, nos concentramos na dimensão espacial das disparidades nos cuidados infantis e mostramos como as diferentes condições de moradia influenciaram profundamente as maneiras pelas quais crianças e pais lidaram com o fechamento das escolas. Identificamos três aspectos ligados às desigualdades espaciais e às estratégias utilizadas pelas famílias. O primeiro é o espaço inadequado em casa, como falta de quartos ou outras instalações. O segundo está relacionado à disponibilidade de espaço aberto e suas consequências para atividades ao ar livre.
O terceiro diz respeito à valorização dos espaços comuns, como jardins e pátios comunitários, anteriormente abandonados em termos de usos coletivos. Essas desigualdades espaciais foram parcialmente subvertidas pela relação entre contextos rurais e urbanos. Frequentemente, jardins ou pátios de condomínios foram redescobertos como espaços para crianças (Rasmussen, 2004), reafirmando a importância desses locais para o brincar, livres do controle direto de adultos, mas protegidos do mundo externo por limites bem definidos.
Meu filho deixou de estar junto por muitas horas com companheiros para ter que ficar em casa. Simplesmente dissemos a ele que havia coronavírus fora de casa e que, se ele saísse, poderia nos machucar e que a polícia e os cara binieri estavam no controle. No prédio temos um pátio interno e, quando os deixamos sair para brincar, aconteceu que ele olhou para o portão e se escondeu ao ver a polícia passar [...] Felizmente temos pelo menos aquele pátio!
Por fim, diferentes entrevistados de contextos urbanos também lembraram que, através do espaço do jardim do condomínio, encontraram uma solução social e participativa para o cuidado infantil. A redescoberta de um senso de comunidade em um momento de forte isolamento físico, mas também social, de fato ajudou essa mãe de um bairro popular do centro de Nápoles a reinventar espaços, tempos e relações para a criação dos filhos:

Graças a um espaço de condomínio tão grande, conseguimos recriar uma pequena comunidade de pais. Obviamente, nos revezamos, ficando apenas dois adultos com as crianças, sempre com muito cuidado. Usamos uma área inteira com uma grande horta, plantamos tomates, colocamos escorregador, meu marido construiu um balanço [...] tudo. Colocamos um balanço para os mais velhos, um balanço para os pequeninos com apoios, e depois ficamos no chão até às seis da tarde para deixar as crianças

brincarem.

Para resumir, as entrevistas mostram diferentes estratégias familiares relacionadas ao uso criativo dos espaços internos e externos com o objetivo de superação por meio de brincadeiras livres, movimentação corporal, relações face a face "seguras" com os pares dentro das restrições impostas pelo confinamento. Observamos também que a necessidade de espaços abertos e verdes, de luz solar e não lotados, também contribuiu para a refiguração (Knoblauch & Löw, 2017) da relação entre contexto rural e urbano, espaços próximos e abertos, e usos coletivos dos espaços comuns.

RECREAÇÃO NA ESCOLA

Nesta seção, procuramos compreender como as tentativas dos professores de realizar atividades educativas, ao estabelecer uma continuidade na relação pedagógica com as crianças, têm atendido a diferentes condições e padrões educacionais de famílias. Por um lado, os professores foram constrangidos a dar sentido às suas atividades e a inventar estratégias para captar a atenção das crianças em espaços virtuais de comunicação onde os corpos estavam ausentes. Em condições normais, a maioria das atividades envolve manipulação de objetos, contato físico e compartilhamento emocional. Por outro lado, o sucesso dessas atividades virtuais depende da colaboração dos pais.

Seguindo Lareau (2003), consideramos dois modelos de estilo parental ligados à classe social e ao capital cultural. Em sua opinião, os pais de classe média tendem a se conformar a uma lógica cultural de criação dos filhos baseada no cultivo concertado, centrado na inscrição dos filhos em inúmeras atividades organizadas específicas para a idade. Em vez disso, as estratégias dos pais da classe trabalhadora e pobres enfatizam a realização do crescimento natural, caracterizado por poucas atividades organizadas, mais tempo livre e laços mais profundos e ricos dentro das famílias extensas.

Entre creches e educadores de infância, o contato físico é o elemento constitutivo da relação intersubjetiva professor-aluno. Essa centralidade exemplifica e explica as dificuldades específicas que encontraram na reorganização do ensino a distância. Por isso, os professores entrevistados tentaram ser mais criativos e envolventes nas atividades propostas para as crianças, adotando pedagogias baseadas em habilidades manuais, envolvimento físico e inventividade que exigiam dos pais um papel central em termos de tempo, habilidade e comprometimento.

Assim, alguns professores não se sentiram à vontade para atribuir atividades on-line, com a preocupação de contribuir para a ampliação das desigualdades entre os alunos e suas famílias. Além disso, eles têm que contar com a colaboração das famílias para ter sucesso. O trecho a seguir ilustra as preocupações dos professores sobre suas atividades. Também contém uma avaliação dos contextos e confiabilidade das famílias, bem como uma estigmatização das famílias que delegam totalmente a educação de seus filhos à escola.

Para ser sincero, estou um pouco relutante em enviar coisas porque, das 20 crianças que temos, três ou quatro delas estão fazendo as atividades. E a minha pergunta é [...] 'O pai acompanha ele?' Essa tecnologia pode ser uma ferramenta incrível, o DAD ou LED, como eles chamam na infância: 'Links educacionais à distância'. No entanto, cria-se uma grande lacuna onde já existe uma lacuna no contexto concreto [...] é algo que não funciona quando não há aliança com os pais; alguns até estão acostumados a ver a escola como um estacionamento: eu coloco meu filho lá e, quando ele sai, ele é bem educado pela escola.

As dificuldades em envolver as crianças também estão relacionadas com a exclusão digital e com a falta de dispositivos eletrônicos eficazes. Em um relato intenso, uma professora de uma creche localizada no popular bairro napolitano de Quartieri Spagnoli relembra suas tentativas desafiadoras de lidar com a privação material e cultural da classe trabalhadora e dos pais pobres que vivem em um contexto desprivilegiado. Isso significava, por exemplo, optar por atividades assíncronas que exigiam apenas um telefone celular. A professora destaca que as atividades foram bem-sucedidas graças ao envolvimento ativo dos pais.

Tenho que lidar com pais sem aparelhos ou talvez com crianças que tinham aparelhos, mas não tinham os pais ao lado. Alguns nem conseguiam ler minhas mensagens! [...] Todas as manhãs enviamos um e-mail para o pai dizendo que o apoiamos e uma carta separada para as crianças [...] então, todos os dias eles recebiam um e-mail e todas as tardes nos enviavam uma resposta [...] crianças a desenharem seus quartos e nos contarem suas histórias favoritas para dormir. À noite, juntamos todas as cartas, os desenhos e as respostas, e eles tinham uma espécie de jornal onde todos podiam ver os quartos de seus colegas e conhecer suas histórias favoritas de ninar, com muita ajuda dos pais, é claro.

Do lado das famílias, além da falta de aparatos tecnológicos adequados, às vezes os pais vivenciavam a sensação de terem sido abandonados pela escola. No relato a seguir, um pai da classe trabalhadora relata sua tentativa fracassada de ensinar o alfabeto a seu filho e sua recaída em um estilo estrito de educação de crescimento natural centrado em brincadeiras livres e nutrição.

Tentei ensinar o alfabeto ao meu filho. Eu percebo que você tem que procurar o método certo e ser profissional [...] A gente foi muito abandonado [...] em um momento eu desisti da escola. Brincamos muito com os Vingadores, ouvimos música e vimos muitas coisas no YouTube. Eu me parabenizo pelo progresso que conseguimos fazer com ele na alimentação [...] Ele começou a comer muita coisa que não comia antes.

Em outro trecho de uma entrevista online em Nápoles com uma dona de casa e mãe da classe trabalhadora, a recusa da criança às aulas online foi apoiada. Ela definiu as atividades propostas pelos professores como menos atrativas que a televisão, demonstrando, dessa forma, também desconfiança em sua competência. Na maioria das tardes, na verdade, seu filho de quatro anos estava dentro de casa assistindo desenhos ou jogando bola fora com primos ou meninos da vizinhança.

Ele se recusa completamente a participar de atividades de ensino à distância. Os professores fizeram vídeos, músicas que aprenderam na escola; em um ponto eles começaram com cartas, mas logo desistimos. Foi inútil! Ele é uma criança muito relacional, teve dificuldade em pensar que só podia ver os professores através da tela. Mas então você imagina o quão cativante a música para crianças pode ser na televisão em comparação com um professor que nunca tirou uma selfie! Ele ficou nervoso só de vê-los. Então, na segunda fase, começamos a ver os avós novamente. Então, mandei ele para o jardim do condomínio que temos ao nosso lado. Outra família com dois filhos mora lá e assim eles se encontram ao ar livre, andam de bicicleta e, acima de tudo, jogam futebol [...].

Em contraste, nas famílias de classe média descritas por Lareau como geralmente matriculando as crianças em inúmeras atividades organizadas de acordo com a idade, a presença constante de crianças em casa dominava a vida familiar e criava muito trabalho, principalmente para as mães. Os pais veem essas atividades como transmissoras de habilidades importantes para a vida das crianças. Eles também enfatizam o uso da linguagem e o desenvolvimento do raciocínio. Essa abordagem de cultivo resulta em uma gama mais ampla de experiências para as crianças, mas também cria um ritmo frenético para os pais, um culto ao individualismo dentro da família e uma ênfase no desempenho das crianças (Lareau, 2003).

A adoção do modelo de cultivo concertado, segundo Lareau (2003), acaba por gerar não apenas vantagens no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, mas também pressões constantes sobre os pais e sobre os próprios filhos, que passam a viver em função de agendas cheias, foco no desempenho e pouca valorização do tempo livre. Essa lógica reflete uma visão de infância baseada na preparação constante para o sucesso futuro, reforçando práticas educativas que priorizam competências acadêmicas e socioemocionais desde os primeiros anos. Para Bronfenbrenner (1996), esse cenário também se conecta ao conceito de ambientes desenvolvimentais, nos quais as interações familiares e as redes de apoio são fundamentais para potencializar as aprendizagens, mas que, quando desiguais, podem acentuar as disparidades educacionais.

O ensino remoto escancarou os limites des-

se modelo em contextos de vulnerabilidade. Como apontam Reimers e Schleicher (2020), muitos professores se depararam com a realidade de famílias que não conseguiam assumir esse papel mediador, seja pela falta de tempo, letramento ou recursos tecnológicos. Isso evidenciou que a educação não ocorre de forma isolada na escola, mas é resultado da interação entre diferentes ecossistemas sociais, como família, comunidade e meios tecnológicos. Assim, sem o suporte adequado, as crianças de famílias com menor capital cultural foram as mais prejudicadas, ficando à margem das propostas pedagógicas online e enfrentando desafios que vão além do âmbito escolar, afetando seu desenvolvimento integral (REIMERS; SCHLEICHER, 2020; BRONFENBRENNER, 1996).

É claro que esse tipo de estilo parental enfrentou as demandas do ensino à distância de maneiras diferentes da abordagem parental de crescimento natural. A ênfase na performance e um cultivo baseado em atividades de lazer organizadas e raciocínio extensivo fica evidente no próximo excerto. Uma mãe de classe média que trabalha como médica expressou claramente a ideia de um tempo para as crianças marcado por atividades organizadas, com uma agenda cheia baseada na ideia de cultivar talentos, antes e durante o ensino à distância.

Eu escolhi uma creche de língua inglesa. Para mim é essencial que aprendam a falar inglês assim como as crianças de outros países. Como atividade, quando ele era muito jovem, eu o fiz fazer natação neonatal, então ele começou a praticar esportes aos dois anos e meio. Ele sempre fez basquete e breakdance, mas também teatro. Então, de repente, ele não estava fazendo nada porque esse vírus está em andamento. Agora, em casa, a gente fazia a decantação, a pintura com as mãos, a massa de sal, os moldes, enfim, todas aquelas atividades em casa que os professores mandam, mas aí a gente comprava um livro de préescrita porque, por exemplo, toda essa parte ele deveria ter feito neste último ano do jardim de infância e não fez. Nós o fizemos fazer esses exercícios, é isso. Então, pelo menos ele não foi deixado para trás.

DESIGUALDADES, ESTILOS PARENTAIS E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO

A adoção do modelo de cultivo concertado, segundo Lareau (2003), acaba por gerar não apenas vantagens no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, mas também pressões constantes sobre os pais e sobre os próprios filhos, que passam a viver em função de agendas cheias, foco no desempenho e pouca valorização do tempo livre. Essa lógica reflete uma visão de infância centrada na preparação constante para o sucesso futuro, reforçando práticas educativas que priorizam competências acadêmicas e socioemocionais desde os primeiros anos.

Para Bronfenbrenner (1996), esse cenário também se conecta ao conceito de ambientes desenvolvimentais, no qual as interações familiares, escolares e comunitárias são fundamentais para potencializar as aprendizagens. No entanto, quando essas interações são desiguais, as disparidades educacionais tendem a se intensificar, comprometendo o desenvolvimento integral da criança.

O ensino remoto, imposto pela pandemia de COVID-19, escancarou os limites desse modelo em contextos de vulnerabilidade social. Conforme destacado por Reimers e Schleicher (2020), muitos professores se depararam com famílias que não conseguiam assumir o papel de mediadoras no processo de aprendizagem, seja pela falta de tempo, letramento ou recursos tecnológicos. A crise sanitária revelou, de forma contundente, que a educação não acontece isoladamente dentro da escola, mas é fruto da interação entre múltiplos ecossistemas — família, comunidade, tecnologia e sociedade (Bronfenbrenner, 1996; Reimers & Schleicher, 2020).

Sem o suporte adequado, especialmente nos lares de menor capital cultural, as crianças foram diretamente impactadas, ficando à margem das propostas pedagógicas e enfrentando obstáculos que extrapolam o ambiente escolar. É evidente que os diferentes estilos parentais responderam de formas distintas às demandas do ensino remoto. Enquanto as famílias que seguem o modelo de crescimento natural enfrentaram maiores dificuldades em estruturar rotinas de aprendizagem formal, os pais que adotam

práticas de cultivo concertado reproduziram, mesmo em casa, um ambiente de alta exigência, desempenho e organização. Isso fica claro no relato de uma mãe de classe média, médica, que descreve como buscou, durante a pandemia, garantir que seu filho mantivesse uma rotina intensa de atividades:

"Eu escolhi uma creche de língua inglesa. Para mim é essencial que aprendam a falar inglês assim como as crianças de outros países. Como atividade, quando ele era muito jovem, eu o fiz fazer natação neonatal, então ele começou a praticar esportes aos dois anos e meio. Ele sempre fez basquete e breakdance, mas também teatro. Então, de repente, ele não estava fazendo nada porque esse vírus está em andamento. Agora, em casa, a gente fazia a decantação, a pintura com as mãos, a massa de sal, os moldes, enfim, todas aquelas atividades em casa que os professores mandam, mas aí a gente comprava um livro de préescrita porque, por exemplo, toda essa parte ele deveria ter feito neste último ano do jardim de infância e não fez. Nós o fizemos fazer esses exercícios, é isso. Então, pelo menos ele não foi abandonado."

Diante desse contexto, observa-se que a pandemia não apenas escancarou as desigualdades já existentes, mas também as intensificou. Como evidenciado, quando os muros das escolas foram substituídos pelas paredes dos lares, ficou claro que o sucesso das práticas pedagógicas dependia diretamente da atuação dos pais. Contudo, essa atuação é marcada por profundas desigualdades estruturais, que se manifestam através da disponibilidade de tempo, dos recursos materiais, das competências parentais e dos estilos educativos adotados, refletindo diretamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Lareau, 2003; Bronfenbrenner, 1996; Reimers & Schleicher, 2020).

A ESCOLA, AS DESIGUALDADES E OS DESAFIOS PÓS-PANDEMIA

A pandemia de COVID-19 evidenciou, de forma contundente, o papel social da escola que vai além da mera transmissão de conhecimentos. O fechamento das instituições escolares e a adoção do ensino remoto revelaram que a escola é também um espaço fundamental de socialização, cuidado e proteção, desempenhando um papel central na mitigação das desigualdades sociais (OECD, 2020). A transferência das atividades escolares para o ambiente doméstico mostrou a forte dependência da educação das condições materiais, emocionais e culturais das famílias. Segundo Reimers e Schleicher (2020), a crise sanitária não criou as desigualdades, mas as aprofundou e expôs de maneira mais clara.

Nesse contexto, crianças de famílias com maior capital cultural e econômico conseguiram manter algum nível de continuidade educacional, mesmo diante das adversidades. Em contrapartida, crianças de famílias em situação vulnerável foram as mais prejudicadas. A ausência de recursos tecnológicos adequados, a falta de acesso estável à internet e a escassez de ambientes apropriados para estudo comprometeram o engajamento dessas crianças no ensino remoto (UNICEF, 2021). Além disso, a falta de mediação pedagógica dentro do lar impactou diretamente no processo de aprendizagem, especialmente na primeira infância, fase crucial para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional (Heckman, 2006).

A pandemia também expôs os limites emocionais e sociais das famílias, que muitas vezes não tinham condições psicológicas, tempo ou formação para assumir o papel de educadores em casa. A sobrecarga das mulheres, que tiveram que conciliar trabalho remoto, cuidados domésticos e acompanhamento escolar dos filhos, agravou ainda mais essa situação (Alon et al., 2020). Como apontam Brooks et al. (2020), essa responsabilização exclusiva das famílias pela educação das crianças intensificou as desigualdades, impactando mais severamente os lares com menor suporte social e econômico.

Diante desse cenário, o retorno às aulas presenciais não pode ser encarado como um simples restabelecimento da rotina anterior. A escola precisa assumir um papel ativo na recuperação das aprendizagens, no acolhimento emocional dos estudantes e no fortalecimento das relações com famílias e comunidades (World Bank, 2021). Isso requer investimentos em políticas públicas robustas, formação continuada para educa-

dores e a criação de espaços de diálogo permanentes entre escola e família. Segundo Darling-Hammond et al. (2020), é fundamental compreender que a educação é um processo coletivo e que o enfrentamento das desigualdades demanda ações articuladas entre diferentes setores da sociedade.

MATERIAS E MÉTODOS

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, exploratória e documental, com o objetivo de compreender os impactos da pandemia de COVID-19 na educação infantil, especialmente no que se refere à amplificação das desigualdades entre famílias com crianças pequenas.

FONTES E COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de revisão bibliográfica sistematizada e análise documental de publicações acadêmicas, relatórios institucionais e pesquisas recentes sobre educação, desigualdade social e pandemia. Foram selecionados estudos e documentos das seguintes fontes:

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com relatórios sobre os efeitos da pandemia na educação (OECD, 2020; Reimers & Schleicher, 2020);

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com análises sobre desigualdade educacional e acesso à tecnologia no contexto da pandemia (UNICEF, 2021);

Artigos científicos que investigam a relação entre estilos parentais, capital cultural e desigualdade educacional, como os trabalhos de Lareau (2003) e Bronfenbrenner (1996);

Pesquisas acadêmicas sobre os impactos psicológicos e sociais da pandemia em famílias e crianças, incluindo estudos de Alon et al. (2020) e Brooks et al. (2020).

PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo, conforme metodologia proposta essa abordagem permitiu a organização dos dados em categorias temáticas, como: desigualdades sociais na educação, participação familiar no ensino remoto, exclusão digital e impactos no desenvolvimento infantil durante a pandemia.

CONCLUSÃO

Neste artigo, nos concentramos no papel do fechamento de escolas no aumento das desigualdades para crianças de seis anos ou menos e suas famílias, conforme ilustrado por estratégias temporais, espaciais e sociais mobilizadas durante a primeira fase da pandemia. Por um lado, exploramos a questão de quando a associação entre instituições escolares e crianças é enfraquecida durante uma crise, os mecanismos de reprodução social atuam com mais força. Assim, as desigualdades são amplificadas e reformuladas em diferentes eixos, como gênero, espaço e classe social. Graças ao rico material de entrevistas online, destacamos que, durante a crise, surgiram rearranjos e renegociações de papéis de gênero, novos usos do espaço e padrões de educação. Com relação aos papéis de gênero, observamos padrões de redistribuição injusta de papéis domésticos. No uso do espaço, por exemplo, a crise contribuiu para reverter as vantagens relativas dos contextos urbanos em relação aos contextos rurais.

Durante a pandemia, o meio rural foi associado a melhores condições de vida durante o confinamento. Além disso, lugares esquecidos (por exemplo, jardins e pátios comunitários) foram redescobertos pelas crianças e suas famílias, e seus usos foram reinventados coletivamente. A relação entre escola e família passou por uma evolução que pode ser um veículo de mudança. Se os elementos de conflito persistirem, sua resolução requer insights de pais e professores. A colaboração da família, antes implícita tornou-se, de fato, um elemento essencial para os professores e seu trabalho.

Quando a família apoiou as crianças, o ensino a distância foi bem-sucedido e, onde a família não conseguiu, a educação a distância falhou. Para mais, a tradicional separação entre educação formal e informal e experiências educativas na escola e na família foram temporariamente superadas pela pandemia. Nossos achados descrevem a reconstituição momentânea de um novo espaço educacional misto, onde as fronteiras tradicionais foram aproximadas por meio da mediação de dispositivos tecnológicos. As duas vertentes da educação, a formal e a informal, foram interligadas, reconstruindo assim um quadro educativo que necessita-

va da colaboração mútua de professores e pais, permitindo uma maior cumplicidade e compreensão.

A experiência também determinou uma aprendizagem situada, que pode ter melhorado a consciência sobre o que está em jogo na relação família escola. Para se tornar parte de uma cultura profissional compartilhada, essa experiência precisaria ser legitimada por meio da produção e difusão de um discurso educacional especializado que pudesse ser aplicado nas práticas por meio de experimentação e treinamento. Caso contrário, a aprendizagem profissional e o capital social construídos por meio dessa mesma experiência logo se dissiparão à medida que as necessidades práticas das tarefas escolares cotidianas assumirem o controle e restabelecerem antigas fronteiras.

De fato, na atual condição de normalidade emergente, a fase final de um retorno à normalidade (que não era o foco desta contribuição) foi realizada desde que a crise aguda de saúde se dissipou. Isso produziu posteriormente uma inversão radical da condição de interação estabelecida no período anterior. O regresso à escola tem sido, nomeadamente, realizado dentro de um quadro de gestão de risco que impôs uma separação rígida entre o que estava dentro e fora da escola ligado por postos de controle. Os imperativos do protocolo de gestão de risco impuseram uma proibição total de entrada dos pais nos espaços interiores da escola, agravando assim as distâncias entre professores e pais e criando novas condições de stress, controle e separação.

O espaço da escola e o tempo da escola e da família foram radicalmente reduzidos. As interações com os pais permaneceram mediadas por trocas online, enquanto todas as atividades que tradicionalmente produziam um senso de comunidade escolar com a participação dos pais (por exemplo, festas de Natal, carnavais e apresentações públicas infantis) foram muitas vezes canceladas. Além disso, o medo do COVID-19 criou maior desconfiança e conflito nas comunidades locais, pois qualquer pessoa pode ser suspeita de ser um vetor do vírus ou de não respeitar os protocolos. Em conclusão, cabe aos pesquisadores transmitir e testemunhar a excepcionalidade de uma experiência que teve um impacto substancial nas práticas educativas. A pesquisa e o ensino contínuos, com base no que foi aprendido no período de confinamento, podem ser muito úteis para profissionais e formuladores de políticas no futuro.

REFERÊNCIAS

ALON, T. et al. The impact of COVID-19 on gender equality. National Bureau of Economic Research, 2020. Disponível em: https://www.nber.org/papers/w26947. Acesso em: 15 jun. 2025. BRONFENBRENNER, U. Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BROOKS, S. K. et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. The Lancet, v. 395, n. 10227, p. 912-920, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8. Acesso em: 15 jun. 2025.

DARLING-HAMMOND, L. et al. Restarting and reinventing school: Learning in the time of COVID and beyond. Learning Policy Institute, 2020. Disponível em: https://learningpolicyinstitute.org. Acesso em: 15 jun. 2025.

HECKMAN, J. J. Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. Science, v. 312, n. 5782, p. 1900-1902, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1126/science.1128898. Acesso em: 15 jun. 2025.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. Theorizing childhood. London: Polity Press, 2002. KNOBLAUCH, H.; LÖW, M. On the spatial refiguration of the social world. Sociologica, v. 11, n. 2, p. 1-27, 2017. Disponível em: https://sociologica.unibo.it. Acesso em: 15 jun. 2025.

LAREAU, A. Home advantage: social class and parental intervention in elementary education. 2. ed. Lanham: Rowman & Littlefield, 2000.

LAREAU, A. Unequal childhoods: class, race, and family life. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2003.

OECD. The impact of COVID-19 on education: insights from education at a glance 2020. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: https://www.oecd.org. Acesso em: 15 jun. 2025.

RASMUSSEN, K. Places for children—Children's places. Childhood, v. 11, n. 2, p. 155-173, 2004.

REIMERS, F.; SCHLEICHER, A. A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD, 2020. Disponível em: https://www.oecd.org. Acesso em: 15 jun. 2025.

SATTA, C. Bambini e adulti: la nuova sociologia dell'infanzia. Roma: Carocci, 2012. UNICEF. Impact of COVID-19 on children and families. New York:

UNICEF, 2021. Disponível em: https://www.unicef.org. Acesso em: 15 jun. 2025.

WORLD BANK. The COVID-19 pandemic: shocks to education and policy responses. Washington, DC: World Bank, 2021. Disponível em: https://www.worldbank.org. Acesso em: 15 jun. 2025.