

## **PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DAS FAMÍLIAS NAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Family Political Participation in Early Childhood Education Centers**

**Participación Política de las Familias en los Centros de Educación Infantil**

**ID Julice Dias**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1896-5065>

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: [julice.dias@udesc.br](mailto:julice.dias@udesc.br)

**ID Camila Vieira da Rosa Alves**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3349-9365>

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: [camilavieiradarosa@gmail.com](mailto:camilavieiradarosa@gmail.com)

**ID Cláudia Vitória Hasckel Loch**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2168-1610>

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: [claudia.loch@prof.pmf.sc.gov.br](mailto:claudia.loch@prof.pmf.sc.gov.br)

**ID Joice Jacques da Costa Pereira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2490-2493>

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: [joice.pereira@sme.pmf.sc.gov.br](mailto:joice.pereira@sme.pmf.sc.gov.br)

**Resumo:** Este estudo consiste em analisar a participação dos familiares nos processos políticos e pedagógicos de uma Unidade Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tomando como base uma pesquisa em nível de Mestrado. Toma-se como fonte de pesquisa os documentos oficiais e legais em nível nacional e municipal. Como procedimento metodológico utilizou-se a pesquisa documental, tendo como técnica de geração de dados o grupo focal. O estudo ancora-se na perspectiva participativa referendada pelas autoras italianas Anna Bondioli e Donatella Savio, com contribuições de

outros autores referentes à avaliação da qualidade como Moro, Gariboldi, Zarki. Ancorou-se também na perspectiva de relações sociais e relações de poder apresentadas por Norbert Elias e nos processos sistêmicos defendidos por Urie Bronfenbrenner. A pesquisa apontou que a relação estabelecida entre a Unidade Educativa e as famílias têm um caráter educativo-pedagógico e que as temporalidades planejadas para a participação dos familiares precisam ser ampliadas.

**Palavras-chave:** participação; família; educação infantil.

**Abstract:** This study analyzes the participation of families in the political and pedagogical processes of an Educational Unit within the Municipal Education Network of Florianópolis, based on a Master's level research. The sources of analysis are national and municipal official and legal documents. As a methodological procedure, documentary research was employed, using the focus group technique for data generation. The study is grounded in the participatory perspective advocated by the Italian authors Anna Bondioli and Donatella Savio, with contributions from other authors addressing quality assessment such as Moro, Gariboldi, and Zarki. It also draws on the perspective of social relations and power relations developed by Norbert Elias, as well as the systemic processes proposed by Urie Bronfenbrenner. The research indicated that the relationship established between the Educational Unit and families has an educational-pedagogical character and that the planned temporalities for family participation need to be expanded.

**Keywords:** participation; family; early childhood education.

**Resumen:** Este estudio analiza la participación de las familias en los procesos políticos y pedagógicos de una Unidad Educativa de la Red Municipal de Enseñanza de Florianópolis, tomando como base una investigación a nivel de Maestría. Como fuentes de investigación se utilizaron documentos oficiales y legales en los ámbitos nacional y municipal. Como procedimiento metodológico se adoptó la investigación documental, empleando la técnica de grupo focal para la generación de datos. El estudio se fundamenta en la perspectiva participativa defendida por las autoras italianas Anna Bondioli y Donatella Savio, con aportes de otros autores sobre la evaluación de la calidad como Moro, Gariboldi y Zarki. Asimismo, se apoyó en la perspectiva de las relaciones sociales y de poder planteadas por Norbert Elias y en los procesos sistémicos propuestos por Urie Bronfenbrenner. La investigación señaló que la relación establecida entre la Unidad Educativa y las familias posee un carácter educativo-pedagógico y que las temporalidades previstas para la participación de las familias necesitan ser ampliadas.

**Palabras clave:** participación; familia; educación infantil.

## Introdução

O presente artigo é fruto da pesquisa realizada em 2023 durante o mestrado, intitulada como, “A participação dos familiares nos processos políticos e pedagógicos de uma Unidade Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”. O trabalho está vinculado à linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação do Programa de

Pós-graduação em Educação e ao Grupo de Pesquisa Coletivo Ciranda, ambos desenvolvidos na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

O estudo que inspira este texto tem como problema central se a participação das famílias é considerada, ou não, nos processos políticos e pedagógicos da unidade educativa, enquanto espaço de debate, formação, negociação e decisão. Partimos do suposto que a participação é algo concreto, um compromisso que se traduz em ações definidas por um grupo de um determinado contexto, com fins compartilhados. Além disso, compreendemos que a qualidade está diretamente atrelada à participação (Bondioli; Savio, 2013).

O trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil é permeado por relações que envolvem três atores - a criança, suas famílias e os profissionais da educação. No entanto, a trajetória histórica da Educação Infantil brasileira, demarcada pelo caráter assistencial, por vezes distancia dois desses atores - profissionais e famílias - mesmo que ambos tenham a criança como centralidade dessa relação. Nessa perspectiva, Dias e Schlindwein, 2018, asseveram que:

[...] no Brasil ainda temos muitas aprendizagens a construir no que toca à relação creche-família. Temos ainda muitas limitações. A história da Educação Infantil brasileira, ainda profundamente marcada pelos lastros de assistência científica, guarda e compensação dos déficits culturais atribuídos às crianças e famílias que necessitavam da creche pública, em muitas situações, acaba gerando na relação creche-família relações ambíguas, contraditórias, eivadas de uma lógica que se confunde entre a prestação de favor e a garantia dos direitos. (p.150)

Evidenciamos que na Unidade Educativa, os profissionais docentes desempenham uma posição estratégica, uma vez que são responsáveis pela produção e mediação do conhecimento, delineando suas práticas em relação aos saberes que compartilham. Desse ponto de vista, Tardif (2008) afirma que o saber docente é um saber plural composto por: saberes da formação profissional - transmitidos pelas instituições de formação inicial; saberes disciplinares - definidos e selecionados no interior das instituições universitárias; saberes curriculares - apropriados pelas docentes ao longo de suas carreiras, e os saberes experienciais - aqueles saberes específicos que integram a experiência individual e coletiva do saber-fazer e saber-ser professora na prática pedagógica.

Assim, os saberes docentes são concebidos como saberes sociais, uma vez que se articulam e se reconfiguram por meio de interações compartilhadas em um contexto coletivo. Nesse processo, uma perspectiva específica adquire significado por meio da negociação com outras perspectivas em um ambiente coletivo, resultando na construção de um conhecimento socialmente elaborado, na interação com outros conhecimentos (Tardif, 2008).

Nesse ambiente coletivo, permeado pelas relações estabelecidas com suas famílias e com a Unidade Educativa, estão as crianças, centralidade desta discussão. Essas têm

como primeiro ambiente educativo o contexto familiar, cada qual com seus distintos ambientes, hábitos e práticas culturais, o que exige “[...] dar conta da especificidade desta etapa da educação, estudando-a na teia relacional que envolve as crianças, os profissionais da educação e as famílias, na tessitura do trabalho pedagógico” (Dias e Schlindwein, 2018, p.142). Tessitura essa que envolve as discussões políticas e curriculares que são base para o trabalho desenvolvido nas unidades de Educação Infantil.

Nos últimos anos muito se tem discutido sobre a qualidade da Educação Infantil e os diferentes aspectos que a envolvem. Porém, a qualidade não se traduz em um conceito único, de tal modo que as políticas educacionais podem torná-lo de diferentes tipos. Todavia, o conceito de qualidade ao qual aqui nos ancoramos, está diretamente relacionado à participação e negociação entre os diferentes atores envolvidos em um determinado contexto. Nesse contexto, faz-se necessário pensar a qualidade das unidades de Educação Infantil considerando essa etapa da educação como um direito da criança e da família, o que requer espaços de diálogo para a construção de ambientes democráticos.

No entanto, “[...] a qualidade e a excelência exigem o envolvimento, o compartilhamento, a cooperação, e exigem, na sua origem - trata-se de um ponto importante - que as metas e os objetivos pelos quais se trabalha juntos, sejam definidos conjuntamente” (Bondioli, 2013, p.33). Essa constatação aponta a necessidade de uma participação efetiva por parte dos atores envolvidos no processo pedagógico, considerando que a educação das crianças está diretamente relacionada à coerência dos valores e objetivos entre os responsáveis pela sua educação, de forma compartilhada e complementar.

Ciente da importância do compartilhamento e complementaridade entre família e unidade educativa em todas as etapas da Educação Básica, pode-se considerar que a Educação Infantil se diferencia das demais etapas no que tange à necessidade de diálogos permanentes, por se tratar de uma etapa que tem como centralidade do trabalho o educar e cuidar de crianças tão pequenas, desde bebês. Para tal, ter a participação das famílias como um dos eixos do trabalho desenvolvido na unidade educativa, na busca pela qualidade da Educação Infantil, nos faz refletir sobre a importância da democratização das relações ali estabelecidas, que considerem os diferentes pontos de vista e os coloquem em debate.

Algumas questões permeiam este estudo e são base para o aprofundamento teórico e os objetivos a que nos propomos: Qual a concepção das famílias em relação à Educação Infantil? Quais possibilidades de participação elas almejam? Qual a posição ocupada pelas famílias nas relações estabelecidas nos contextos das unidades educativas?

O percurso histórico da Educação Infantil, ancorado nas legislações, prevê a participação das famílias conforme nos anuncia a Constituição Federal (1988), em seu Art. 206, inciso VI, onde afirma que o “[...] ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB N° 9394/1996) garante o

reconhecimento da participação da comunidade escolar, como sujeitos de direitos no plano legal, não mais predominantemente por razões de pobreza, mas por carecer de uma unidade complementar no cuidado e educação de seus filhos.

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Do mesmo modo, em relação ao compartilhamento com as famílias, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Art. 53, preconiza que: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (Brasil, 1990)

No que tange às especificidades da Educação Infantil, a Resolução do Conselho Nacional de Educação que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB Nº 05/2009), destaca que a proposta pedagógica da Educação Infantil deve, dentre outros aspectos, “[...] compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (Brasil, 2009)

No entanto, mesmo compreendendo que a comunidade educativa tem um papel ativo na construção de suas próprias culturas e sejam sujeitos de direitos, acentua-se que as possibilidades concretas de participação que lhes são asseguradas, dependem de diversos fatores, conforme vamos discutindo no texto em tela.

No Brasil, essa complementaridade ainda apresenta muitas limitações. Embora se reconheça a relação entre as duas instituições e as legislações vigentes já destacarem a gestão democrática como princípio do ensino público, a qual tem como uma de suas características a participação das famílias, os critérios e procedimentos para que essa ocorra na prática e reverbere nas ações que permeiam as relações nas unidades educativas, trata-se de uma regulamentação genérica.

Dessa forma, a participação que este estudo se propõe, vai além da perspectiva de atividades programadas como eventos, oficinas, passeios e reuniões para informes, mas, fundamenta-se na ideia de uma participação nos processos reflexivos a partir da prática e de ações pedagógicas que têm como centralidade as crianças. Paro (2016, p.22) assevera que é “[...] importante ter sempre presente este aspecto para que não se torne a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo”.

Diante disso, apresentaremos o caminho metodológico na busca de alcançar os objetivos da pesquisa.

## Processos metodológicos de geração de dados

A pesquisa desenvolvida é de cunho qualitativo, ancorando-se em Bogdan e Biklen, tendo como instrumento de formulação de dados a observação participante, entrevistas não estruturadas e o grupo focal.

A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam. Esta abordagem é útil em programas de formação de professores porque oferece aos futuros professores a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e simultaneamente tornarem-se mais autoconscientes acerca dos seus próprios valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes face aos estudantes, diretores e outras pessoas. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 287)

Considerando o local de pesquisa, realizamos um levantamento dos documentos publicados pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e também os documentos mandatários nacionais, em que se buscou analisar os contextos e orientações acerca da participação das famílias, foram os documentos: Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010), Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2012), Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico Raciais na Educação Básica (2016), A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os documentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2020)

Na continuidade, com o propósito de buscar uma metodologia que tornasse os sujeitos da pesquisa, no caso as famílias, partícipes do processo investigativo, propusemos uma aproximação utilizando como técnica para a geração de dados um grupo focal com os familiares.

Para compor o grupo focal, utilizamos de Gatti (2005) em suas explicações de como utilizar destes instrumentos de geração de dados, respeitando algumas características homogêneas dos participantes. A mesma autora, chama a atenção que cada grupo focal deve ter uma dimensão e que de maneira preferencial, seja composto entre seis e doze participantes, buscando boa interação entre o grupo e oportunidade de troca de ideias entre os participantes, podendo assim aprofundar a temática.

Considerando isso, tivemos como característica hegemônica que todos os investigados tinham suas crianças matriculadas na mesma Unidade Educativa de Educação Infantil. Para compor a variedade de informações, optamos por famílias de crianças que frequentavam diferentes grupos de atendimento. A Unidade Educativa em questão, atendia 11 grupos, sendo em 2022, 08 grupos de creche (G1 a G4) e 03 grupos de pré-escola (G5 e G6). Utilizamos como critério para a composição do grupo focal o/a familiar de 01 criança de cada grupo atendido.

O grupo focal foi composto por 10 encontros e teve também uma perspectiva formadora, no sentido de compreendermos, a partir já das primeiras discussões que, por se tratarem de famílias, com diferentes formações e com conhecimentos diversos acerca do processo histórico a da função da Educação Infantil, alguns conceitos basilares precisavam ser evidenciados e apresentados para que a discussão posteriormente fosse se direcionando para o objetivo em pauta.

Iniciamos os encontros discutindo conceitos de qualidade e participação, logo partimos para as diferentes dimensões e possibilidades de participação, analisando a partir do que as famílias vivenciaram até o momento na instituição pesquisada. A partir do que as famílias foram dialogando, ampliamos para análise dos momentos propostos pela Unidade Educativa diferenciando a participação na execução de tarefas e participação política. Por fim, debatemos sobre a avaliação enquanto possibilidade de participação política, elaborando indicadores de qualidade que foram entregues gestão da Unidade como proposição para elaboração dos seus instrumentos de avaliação institucional.

Como forma de analisar os dados gerados, utilizamos da análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011, p. 47),

consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições, tanto da produção do documento quanto da recepção de outros sujeitos sobre o documento.

Como unidade de análise, partimos dos dados gerados no grupo focal, com a participação das famílias, elegendo quatro categorias: as relações educativas e pedagógicas, a participação, temporalidades, os indicadores e critérios de qualidade.

Ressaltamos que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Diante desse contexto, por ora anunciado, apresentamos a seguir alguns dos atores envolvidos na relação entre a Unidade Educativa e as famílias. Para tal, além deste estudo estar ancorado na perspectiva participativa referendada pelas autoras italianas Bondioli e Savio (2013), traçamos um diálogo com a Sociologia das Teias de Interdependências, a partir dos estudos de Elias (1994, 1998, 2000) e Silva (2009), e com a Psicologia, na perspectiva da Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (2011).

## **Dialogando entre a participação das famílias e o contexto da Unidade Educativa**

No espaço institucional da Educação Infantil diferentes relações são estabelecidas para além da relação professor/criança. Há presença de outros atores que convivem nesse espaço, como por exemplo, a relação entre as crianças, entre os professores, com as profissionais responsáveis pela alimentação e limpeza, com a direção. Entretanto, nesse

momento nos concentramos em discutir a relação estabelecida entre Unidade Educativa e família.

De acordo com estudos no campo da Sociologia, as relações entre unidade educativa e a família aconteciam de forma bastante restrita e com menos frequência (Pereira, 2023, p. 39). No entanto, não podemos negar que ela existia, pois a comunicação entre os atores ocorria, mesmo que de maneira esporádica.

Ao tratar sobre as mudanças que vêm ocorrendo entre família e Unidade Educativa nos tempos atuais, Nogueira (2006) menciona três processos. O primeiro processo diz respeito à aproximação entre a unidade e as famílias, no âmbito da sociedade, em que a maneira de se comunicar está para além das reuniões formais. O segundo processo está relacionado à individualização das relações, ou seja, um contato individual com cada família e não apenas em encontros coletivos. O terceiro processo menciona não haver mais uma delimitação de funções, a unidade ultrapassa a função do desenvolvimento intelectual da criança e a família também passa a interferir em questões de caráter pedagógico.

Fica explícito que a disponibilidade de informações na atualidade, e a escolaridade dos familiares, permite que as famílias queiram intervir no trabalho pedagógico realizado na unidade educativa, nesse sentido, esses processos anteriormente citados, por vezes ocorrem em meio a conflitos de pontos de vista e contradições (Pereira, 2023, p.40).

Silva (2003), ao realizar uma pesquisa etnográfica em escolas públicas do 1º ciclo do ensino básico em Portugal, relatou que a quantidade e a qualidade das interações eram superiores quando se tratava de famílias da classe média, principalmente fazendo um comparativo com famílias pertencentes à classe operária. Problematizando ainda que a relação unidade educativa-família constitui simultaneamente uma relação entre manifestações culturais e uma relação de poder, afirmando que perante as unidades educativas, algumas famílias são mais iguais do que outras (Pereira, 2023, p.40). O autor menciona o que Stephen Stoer (1992) descreve como típico aluno português - o aluno que a escola portuguesa se dirige é o aluno (no masculino), sendo luso, branco, católico e de classe média, a mesma tipologia acontece com as famílias.

Atualmente, temos os professores e as crianças como sujeitos protagonistas na relação entre as unidades educativas e as famílias atendidas (Silva 2003, 2009; Sarmiento e Souza, 2010). Porém, não negamos a presença de outros atores sociais, e suas influências diante dessa relação. Mas para além disso, as crianças vêm sendo tomadas como sujeitos de direitos que são, que carregam consigo suas experiências e proporcionam transformações na sociedade. Conforme nos adverte Ferreira (2004, p.65), as crianças, “são [...] portadoras de uma experiência social que as torna diferentes umas das outras”. Reconhecemos e afirmamos toda a heterogeneidade da infância e a singularidade que cada criança carrega.

São nas experiências familiares e nas rotinas diárias, que as crianças passam a ser introduzidas nas culturas dos adultos e também a serem produtoras culturais, desse modo, posteriormente serão capazes de ampliar sua participação em outros contextos. No espaço

da unidade educativa a criança passa a conviver com diversos contextos, são crianças e adultos que pertencem a outros ambientes, e desse modo, [...] poderão desenvolver estilos pessoais que, sendo únicos, poderão ser distinguidos analiticamente pela sua inovação, criatividade e improvisação (Ferreira, 2004, p. 66).

Diante disto, é que a unidade educativa reconhece sua função de educar e cuidar da criança sendo de figura complementar à ação da família.

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: [...]; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias. (Brasil, 2009)

Essa complementaridade contribui para a complexidade que caracteriza tal relação. Para tal, reiteramos que a centralidade está na criança, que também desempenha seu papel, não de forma passiva, mas como protagonista da relação. Na pesquisa de mestrado aqui citada, as famílias participaram de um grupo focal, no qual a complexidade dessa relação fica manifesta na fala de algumas mães:

**Luana:** No início eu pensei, eu vou falar, mas depois fiquei pensando, o que elas vão pensar, que eu sou cheia de frescura. Fiquei com isso na cabeça.

**Paula:** Às vezes eu acho assim ó, não sei se tem pais, eu vou dizer por mim, né? Às vezes eu tenho receio de falar algumas coisas, elas interpretarem de outro jeito ou não gostarem. Então, eu sempre tento, assim, meio que ver o que que tá acontecendo para depois chegar e falar assim, sabe?

**Luana:** Eu tenho esse receio também e assim ó, eu sempre procurei ter uma boa conversa com os professores. Porque eu acho que isso gera uma confiança (Registro em áudio, 19/10/22)

Importante destacar que para além das diferentes funções que família e Unidade Educativa desempenham na educação da criança, essa relação se dá entre manifestações culturais. Essa rede complexa de interações pode ser observada na análise de conflitos entre habitantes estabelecidos numa pequena cidade inglesa, e os vizinhos recém-chegados que não compartilhavam do mesmo modo de vida, denominados outsiders. Na obra, *Os Estabelecidos e os Outsiders*, Norbert Elias & John L. Scotson (2000) apresentam os estabelecidos, comunidade formada de indivíduos que se conheciam. Portanto, tinham ao seu dispor estratégias de divulgação rápidas de aspectos considerados negativos sobre os recém-chegados. Ao mesmo tempo, os outsiders, que não possuíam as mesmas condições e estratégias de comunicação, estavam em desvantagens. Numa relação de forças e poder, os outsiders estavam em desequilíbrio de poder, que como apontam os estudos de Dias (2009), poder, é definido como [...] uma composição relacional, que se forma em redes organizacionais” (Dias, 2009, p. 31)

Nessa perspectiva, ancorados nos estudos de Dias (2009), grupos é definido como [...] uma formação coletiva de indivíduos, que se entrelaçam em cadeias de

interdependência e socialmente, criam em interações, códigos, ritos, estrutura de sentimento, sustentada por energia e dinâmica emocional própria”. Desse modo, podemos estabelecer a relação entre Unidade Educativa e a família, pertencentes a segmentos e grupos distintos, com códigos, ritos e estruturas de sentimento próprias, as quais constituem interações distintas no contexto educativo, gerando relações de força e poder, como apontado pelos estudos de Elias, (2000).

Nessa dinâmica relacional, o poder estaria, mesmo que talvez inconscientemente, nos profissionais da Unidade Educativa, que seriam, segundo Elias (2000), os estabelecidos, por deter tanto o conhecimento científico, quanto os mecanismos de seleção das vagas. Entretanto, a abertura dos espaços de participação das famílias e as relações estabelecidas entre a Unidade Educativa e os familiares passou também a encontrar um lugar de poder, quando compreendem a vaga na Unidade Educativa enquanto dever do Estado e não uma benesse, e a sua participação enquanto direito.

Aportados ainda na abordagem sociológica de Elias, que explicita que é na articulação contínua entre as formas de organização social (nós) e manifestações individuais (eu), consideramos o quanto os atores envolvidos nessa tríade - família, escola e comunidade - se transformam e são transformados em processos relacionais. A esse processo composto nas inter-relações sociais de conexão entre os indivíduos e a sociedade, Elias (2006) chama de figuração.

Ao se adquirir distância suficiente, assim se pode reconhecer que todo indivíduo humano forma, em conjunto, específicas figurações: famílias, cidades, igrejas, empresas, batalhas, times de futebol, nações, grupos terapêuticos e outras tantas incontáveis, se encontram completamente em lentas ou rápidas correntes e estão ligadas. Não é o bastante, porém, perceber a formação de outras figurações humanas de vários tipos. O passo decisivo consiste em reconhecer a si mesmo como indivíduo interdependente, como um ser humano entre outros, que se é parte de determinada figuração. Atualmente, é bem difícil conceber que os indivíduos singulares e entres eles, si próprio - formam em conjunto as figurações particulares, que possuem suas regularidades, suas estruturas e suas dinâmicas. E com base nisso perceber, ao mesmo tempo, a estrutura de personalidade e a dinâmica dos indivíduos que formam essas figurações, assim como a estrutura e dinâmica das próprias figurações como inseparáveis, mas nitidamente como diferentes níveis dos acontecimentos sociais (Elias, 2006b: 301, apud Ribeiro, 2010, p. 167)

De modo a legitimar a perspectiva do indivíduo e da sociedade, e as relações travadas nos diálogos com Silva (2003; 2009) e Elias (2000, 2004, 2006), discutimos algumas perspectivas de Bronfenbrenner (2011) sobre os processos sistêmicos, do desenvolvimento individual, do contexto em que vive e seus processos interativos no desenvolvimento humano.

Bronfenbrenner demonstrou a relevância das inter-relações dos ambientes ecológicos, desde os mais imediatos aos mais distantes para o desenvolvimento humano, denominados pelo autor de: micro, meso, exo e macrossistema. O microssistema se

caracteriza pelas inter-relações que ocorrem no contexto imediato, influenciando de forma direta, tanto a pessoa em desenvolvimento, quanto os objetos e as interações face a face. Os mesossistemas se caracterizam pelos contextos dos quais as pessoas em desenvolvimento participam efetivamente, exemplo disso é a relação entre a família e a Unidade educativa. Segundo Bronfenbrenner (2011), a capacidade de um ambiente:

[...] como o lar, a escola ou o local de trabalho - funcionar efetivamente como um contexto para o desenvolvimento é vista como dependendo da existência e natureza das conexões sociais entre ambientes, incluindo participação conjunta, comunicação e informações sobre cada um desses ambientes. (Bronfenbrenner, 2011, p. 88)

O autor apresenta ainda dois outros sistemas com os quais talvez nunca interaja diretamente, o exossistema, eventos que afetam o que acontece no seu ambiente imediato e o macrosistema, definido como um conjunto de sistemas encaixados e interconectados. O desenvolvimento da pessoa humana e as relações travadas entre os sistemas são impactadas pela passagem de tempo, tanto no nível individual, quanto no nível social e educativo.

Desse modo, as relações estabelecidas entre os indivíduos de uma comunidade educativa são fortemente marcadas pelos microsistemas, por consequência afeta e é afetado pelos mesossistemas dos outros indivíduos, formando novos micro, meso e macro sistemas, interligados e que se entrecruzam nessa dinâmica.

As autoras Bhering e Sarkis (2009), discutem, a partir da teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, a rede de interações estabelecidas com os demais setores onde a criança convive:

[...] os ambientes do lar e da creche para a criança constituem seus principais microsistemas, isso é, são os ambientes imediatos em que ela convive; por outro lado, esses mesmos ambientes são micro e exossistemas para pais e educadores. O lar das crianças é o exossistema para os educadores, pois estes não frequentam os lares das crianças, mas ainda assim sentem as influências da educação familiar na criança; por outro lado, a instituição é o exossistema para os pais, pois eles não frequentam a instituição, mas também sentem a contribuição e presença dos educadores no desenvolvimento de seus filhos. Ora, sendo a criança um mediador ainda com habilidades em desenvolvimento (principalmente no que toca a linguagem e a sociabilidade) que limitam as possibilidades de aproximação de ambas as partes e de levar informações que ampliem a compreensão dos adultos sobre seus microsistemas a região do mesossistema, isso é, a confluência desses microsistemas, nos fornece elementos importantes não só para a compreensão de ambas as contribuições na educação das crianças, mas também no enriquecimento das práticas familiares e institucionais. Esta confluência de microsistemas, o mesossistema, está, entre outras possibilidades, representada pelos encontros diários que as famílias e educadores estabelecem no momento de entrada e/ou saída. (p. 17 e 18)

Para melhor elucidar essa afirmação, apresentamos um pequeno trecho de um estudo de caso realizado por Anna Bondioli (2004) em que observou o dia de uma criança, de 3 anos, em casa e na escola, com ênfase em discutir as aprendizagens sociais que a criança faz nos dois contextos dos quais é chamada a participar, refletindo sobre as continuidades e descontinuidades, sem o intuito de comparação entre as realidades domésticas e escolares.

Uma consideração inicial deve ser feita sobre os tipos de ocasiões sociais em casa e na escola: “informais”, as primeiras, estruturadas e mais rigidamente definidas as outras. Os diversos momentos do cotidiano doméstico, tanto de manhã antes da escola como de tarde depois da escola, aparecem como um fluir de eventos que se desenrolam, em relação às exigências dos participantes, sem um plano predefinido de atuação. Até momentos costumeiros e rotineiros como a refeição, o banho antes do jantar e o jantar propriamente dito parecem não acontecer de acordo com um enredo estabelecido de antemão; seu significado funcional para a economia da vida doméstica não transgride o social; na maior parte dos casos, esses momentos são reinterpretados em função do humor e das necessidades de Érika. Não é o que ocorre na escola, onde o alto número de crianças por turma e a reduzida presença conjunta das professoras impõem uma estruturação mais rígida do tempo cotidiano, segmentando em momentos destinados às diversas exigências: rotina, atividade, brincadeira; são muitos os momentos na escola planejados para atender a objetivos específicos, que por esse motivo se desenvolvem em espaços e tempos definidos e segundo uma ordem e uma modalidade de desenvolvimento previsível. (Bondioli, 2004, p. 136)

Esse relato não tem o intuito de comparar as diferentes funções e atribuições dos adultos que interagem com as crianças, tanto nas relações domésticas como nas relações pedagógicas. No entanto, consideramos que os cenários, as pessoas envolvidas, as regras, os objetivos, as estratégias definidas, os contextos com os quais a criança se relaciona podem mudar, de forma rápida, em um mesmo dia. Dessa forma, retomamos Silva (2009) ao afirmar que a criança não está entre a família e a escola, mas sim, que ela, a criança vive, ou é, ao mesmo tempo, essas duas instituições sociais. Podemos elucidar essa afirmação na fala das famílias no grupo focal aqui já mencionado.

Os sistemas nos quais as crianças participam, seja na família ou em outras instituições, influenciam e se entrelaçam com os sistemas aos quais os profissionais e a Unidade Educativa pertencem. O que os aproxima nesse contexto de entrelaçamento e confluência de sistemas é a comunicação e a escuta das crianças e suas famílias. Segundo Ribeiro (2022, p 46), “[...] a escuta é, por excelência, a capacidade de entrarmos em conexão com o outro, nos abriremos para o outro, para outros modos de pensar, ver, se relacionar e compreender o mundo”. A autora ainda pontua que essa escuta deve ir além da escuta do sentido auditivo, para uma escuta relativa a uma “[...] disponibilidade permanente em relação à fala do outro, às ações, gestos e diferenças do outro”. Escuta como sinônimo de disponibilidade, acolhimento e posicionamento (Ribeiro, 2022, p 56).

Nesta perspectiva, faz-se necessário o planejamento de espaços de debates e negociação na Unidade de Educação Infantil, compreendendo a criança como única e que está em relação, tanto no sistema familiar, como com as demais crianças e profissionais na Unidade Educativa.

**Maria:** Acho que tem duas participações diferentes aqui. A de tá junto ali para alguma atividade que eu acho que é muito importante. Chamar para fazer alguma coisa assim, que seja para pintar a sacolinha da creche...A outra que talvez o que elas falaram que talvez eu sinta essa falta é a minha participação em opinar, por exemplo, sobre a festa. Tem uma coisa também, que a gente acaba não olhando muito os emails, mas foi reforçado na agenda, tem a avaliação em um formulário para preencher e precisamos escrever lá nossas opiniões. Eu também vejo isso como uma forma de participação, porque ali a gente consegue escrever o que a gente acha que tem que melhorar. Ali é uma forma da gente tá falando ali mesmo e aí tá contribuindo, dando a minha opinião. É, esse é um jeito de elas arrumaram para fazer, né? Talvez existam outros. Por exemplo, agora no piquenique é mais organizado, foi tudo lindo, maravilhoso, mas ninguém perguntou para gente, né? O que você acha melhor, fazer na sala ou melhor fazer um monte de grupo juntos? Eu não tô tirando o mérito delas, é difícil conseguir agradar tudo. E nem é essa a ideia. Mas de dar voz. Eu vejo hoje que essa abertura tem na sala do meu filho, se tá acontecendo alguma coisa, quero conversar, elas vão prontamente marcar um horário com a diretora. Essa abertura eu vejo muito grande, se eu quiser conversar ou sugerir por conta própria, vou ter essa abertura, mas talvez que falte, eu não sei se é possível, tá? Eu tô aqui falando assim, como mãe, né? É isso de chamar as famílias para opinar, por exemplo. Fazer isso. Não dá para abrir assim para todo mundo falar e discutir. Duzentas e poucas crianças. Mas, dar opções, tipo, a gente pensou no piquenique, pensou em fazer na turma, pensou fazer uma festa, ou uma festa grande para creche inteira, colocar opção. Outra coisa que é simples de definir junto às famílias, o horário da reunião. Algumas famílias têm a realidade que eu já vi que tem que ser cinco e meia da tarde, porque senão ninguém vai. E então essas pequenas coisas, talvez grandes coisas, que talvez não exista ainda. A participação de chamar a gente para estar aqui, a gente tá lá dentro da sala, participando das festas, as frutas, existe assim nessa creche com bastante primor. (Registro em áudio, 28/09/22)

Fica manifesta a diferença entre as formas de participação, seja na execução ou política, no entanto, ressaltamos que esses dois “tipos” ou duas “modalidades” de participação não estão desvinculadas, uma, de alguma forma, influencia na outra. Reiteramos que o estudo que aqui nos propomos conceitua participação a partir de um posicionamento político, que requer pôr em debate os diferentes pontos de vista e, a partir dele, negociar a qualidade do contexto vivido com os diferentes atores envolvidos, não se restringindo à execução de tarefas.

Conforme destacado nas Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis para a Educação Infantil (2022), as famílias possuem saberes distintos das unidades de Educação Infantil e podem contribuir na composição das relações educativo-pedagógicas com as crianças e profissionais. No entanto, torna-se urgente compreender as diferentes funções e a corresponsabilidade enquanto princípio da participação.

Compreendemos que tanto a família como a Unidade Educativa desempenham funções educativas na relação com a criança, no entanto, enfatizamos que a função educativa da Educação Infantil requer ser acompanhada do adjetivo pedagógico, no sentido de garantir que tais especificidades sejam traduzidas em ações planejadas antecipadamente, com intencionalidade e base conceitual, que considere a infância de forma situada, o que exige conhecer as crianças e suas culturas. Assim, afirmamos que a participação política das famílias que aqui defendemos não implica no caráter e função pedagógica das professoras da Educação Infantil, mas sim no debate e negociação da qualidade associada aos contextos aos quais as crianças estão inseridas.

Dessa maneira, como primeiras responsáveis pela educação e formação das crianças, as famílias apontam a necessidade de conhecerem as rotinas vivenciadas pelos seus filhos na Unidade Educativa, em especial, no que concerne à ação das professoras, ou suas concepções, diante das situações que envolvem o cuidado, conforme destacamos na fala de alguns familiares participantes do grupo focal:

**Vivian:** Saber como está a rotina deles é muito importante. O meu, essa semana, tá com um dentinho nascendo e tá muito enjoadinho. Não quer comer nada, precisa de mais atenção. Então, essa parceria é necessária, é preciso conversar para a criança ficar bem. Ele é muito pequeno ainda, então, esse limite entre o que faço em casa e o que a creche faz, ainda não consigo ver. Tudo se mistura. (Registro em áudio, 14/09/22)

**Ana:** O respeito às particularidades das famílias, eu acho isso muito interessante. Tem uma criança que está sendo ensinada a não fazer certa coisa em casa, aí vir aqui a professora falar, ah mas você pode aqui, aqui não é errado, então a criança fica assim tipo confusa. Outro dia eu escutei, tem uma criança que não pode comer carne de porco, por opção da família, e aí tem algumas (professoras) que falam com a criança que é carne de porco, algumas que não falam, né? Eu fiquei um pouquinho chocada, não gostei e eu até falei para ela. Porque a criança, quando descobrir, ela pode ficar magoada, porque ela tá assim, sendo incentivada a fazer algo que a família disse que não pode. (Registro em áudio, 28/09/22)

Na mesma esteira, na discussão do grupo focal, ao dialogarmos sobre participação, os familiares, ao serem questionados sobre as formas de participação, logo identificaram as atividades que envolvem a execução de algo, a priori planejadas pela unidade:

**Carmen:** Na sala do meu filho tem muita abertura. Tipo, além da APP a gente faz as reuniões para falar sobre o que que precisa para sala, o que que mais interessa aos pais para elas trazerem para sala. Como o difusor, que compraram, foi perguntado aos pais. Ah, e teve o piquenique de confraternização.

**Aline:** Sim, teve o piquenique com a nossa participação. Mas, eu falo sobre abertura para conversar. Como que eu vou explicar? A gente fez o piquenique e tudo, mas não teve uma conversa, vamos conversar, vamos sentar. Eu, por exemplo, fiquei sozinha, não consegui interagir com ninguém e meu filho não parava de correr.

A professora fala como foi o dia. Quando venho buscar o “V” tem bem pouca criança na sala, então conseguimos conversar um pouco. Mas, a professora não é a creche em si, como um todo.

**Carmen:** Eu acho que a professora é como se fosse uma representante da unidade, né?

**Aline:** Sim, com certeza.

**Carmen:** Eu já vejo essa a questão da unidade se importar mais com a criança da sua sala. Não é bem piquenique, é uma reunião específica da sala, acho que de três em três meses né?

**Paula:** Tem também o dia da fruta, muito importante isso. Mais uma coisa que eu nunca tinha me atentado, né? Às vezes para gente, levar uma fruta ali é uma coisa simples, mas a gente também tá dando oportunidade para uma criança que não tem acesso a um determinado tipo de frutas. Conhecimento.

**Laura:** Às vezes a gente compra algumas frutas que eles têm convívio. É uma forma dos pais participarem, né?

(Registro em áudio, 28/09/22)

Contribuir com a APP (Associação de Pais e Professores), levar frutas diferenciadas no Dia da Fruta, ou um evento como o piquenique foram os itens mais elencados pelos familiares quando discutimos o que eles compreendiam por espaços de participação. Assim como a participação das famílias em atividades voltadas à confecção de algo junto às crianças.

Entendemos aqui que a participação na execução tem um papel de extrema relevância no que se refere à relação estabelecida entre a Unidade Educativa e as famílias, considerando que tais proposições aproximam os familiares do espaço da Unidade, bem como do que vem sendo vivenciado pelas crianças e o planejado pelas professoras.

**Laura:** Só queria compartilhar uma coisa legal. Ontem o meu esposo e meu sogro ficaram aqui fazendo o portãozinho do parque e eles ficaram das oito da manhã às cinco da tarde. Eu já vinha conversando com ele assim que, terminando meu TCC e tal, talvez ano que vem eu gostaria de deixar os meninos meio período assim, porque dá uma dorzinha no coração em deixar o dia inteiro. Daí ontem, depois de passar o dia todo aqui, ele falou assim, olha, pode arrumar outros trabalhos se tu quiser o ano que vem e ficar em paz, porque aquelas crianças só brincam e comem, o dia inteirinho, não tem tédio, não tem não, aquilo dali eles curtem para caramba, fica tranquila, pode cuidar também da sua vida profissional. (Registro em áudio, 26/10/22)

Tais formas de participação possibilitam que as famílias circulem pelos espaços da Unidade Educativa, conheçam como seus filhos interagem com o espaço, com os colegas, com as professoras, o que fazem, como se dá o cotidiano vivenciado de forma coletiva. No entanto, há uma grande distância entre essas modalidades ou formas de participação, do que entendemos enquanto espaços de decisão, onde, conforme nos assinala Bondioli (2012), exige envolvimento, compartilhamento, cooperação, a partir de metas e objetivos definidos conjuntamente.

Nas discussões do grupo focal, as famílias destacaram que a Unidade Educativa dispõe de muitos espaços de participação, porém, voltados para a execução de tarefas, e afirmam ser a avaliação institucional um espaço de participação que tem na sua

centralidade considerar as sugestões e opiniões diante dos diferentes aspectos que compõem o cotidiano educativo. No entanto, evidenciam que a avaliação institucional não pode ser apenas um instrumento utilizado para gerar dados quantitativos, mas sim um instrumento que proporcione a reflexão dos dados obtidos, a discussão e debate dos aspectos mencionados no instrumento e a definição de metas.

Se, como aqui já mencionado, a qualidade não é se adequar a padrões impostos, mas surge a partir do compartilhamento de opiniões, de trocas de ideias e metas a serem cumpridas por um coletivo que desenvolva uma consciência compartilhada, torna-se imperioso proporcionar espaços e tempos de participação. Não somente espaços, no sentido de um instrumento para “coletar” a opinião dos que compõem a comunidade educativa, mas, espaços e tempos, que provoquem as vozes em debate, que propiciem a troca de opiniões e a compreensão de que lugar esse outro fala, para que possam negociar seus pontos de vista, elaborar e apresentar metas.

Destacamos que para esse compartilhamento de opiniões, debate e trocas de ideias, faz-se necessário planejar tempos e espaços que proporcionem a relação entre profissionais e familiares das crianças. Os processos de escuta entre os adultos estão, por vezes, permeados pela falta de sensibilidade, tanto por parte dos adultos professores, como dos adultos familiares. Os ritos, o tempo do relógio e o tempo da atividade, imperam sobre as relações cada vez mais atribuladas pelos fazeres cotidianos, e acabam por silenciar os adultos que não param para dialogar e discutir sobre como qualificar os tempos e espaços vivenciados com e para as crianças.

Vivenciar a participação e a escuta, não são tarefas tão simples. Ribeiro (2022) assevera que, por vezes, as atividades cotidianas tornam-se mecânicas, o que pode ir cristalizando comportamentos, sem uma reflexão sobre suas causas e consequências, e consequentemente gerando a fragmentação do indivíduo e das relações.

A alienação da vida cotidiana pode ser caracterizada como uma espécie de anestesiamento, onde passamos a vivenciar o cotidiano de forma a não mais nos surpreendermos com ele, pois o tratamos como algo já presumível e conhecido, como se não tivéssemos mais surpresas, nada a ser descoberto, olhado, desvendado, bastando repeti-lo incansavelmente. (Ibidem, p. 97)

É no entrelaçar dos diferentes tempos dos adultos que se dá a relação entre a Unidade Educativa e as famílias. Paro (2016), ao discutir a gestão da escola pública com foco na participação da comunidade, destaca que em uma das entrevistas que realizou, tanto os pais como os profissionais apresentaram que dentre os fatores determinantes para a falta de participação da comunidade na escola está relacionado às condições de vida da classe trabalhadora, especialmente referindo-se a falta de tempo e o cansaço após um longo dia de trabalho.

Ao serem questionadas sobre as formas de participação política, é unânime na fala dos familiares, após alguns encontros do grupo focal, que as reuniões (gerais, individuais, por grupo, do Conselho Escolar) e a avaliação institucional são, na sua essência, os

espaços que, em princípio, possibilitam que a participação se dê, para além da execução, mas com um objetivo político, onde “conseguem” se posicionar.

Demarcamos que o instrumento de avaliação é fundamental, mas a metodologia, a forma com que ele vai sendo desenvolvido, os desdobramentos e o cronograma, são tão importantes quanto. Bondioli (2013) assevera que precisa ser validado por todos os atores partícipes do processo, “[...] o que exige um trabalho reflexivo que constitui um momento formativo para quem para ele contribui” (p. 166). Defende ainda que se faz necessário discutir os critérios sob os quais serão avaliados, a fim de garantir que façam sentido para todos os envolvidos e correspondam ao que se pretende avaliar.

## Considerações finais

Apresentamos aqui, de maneira breve, como a relação entre famílias e Unidade de Educação Infantil vem se constituindo, pautada nos documentos orientadores do município de Florianópolis, bem como nos documentos de caráter mandatórios em âmbito nacional. A participação definida nesses documentos demarca o foco na execução, possuindo pouca discussão sobre o viés político.

Destarte, enfatizamos que discutir a qualidade da Unidade Educativa e sua oferta educativa requer pensar a participação dos diferentes atores que compõem a comunidade educativa, e que ambas - qualidade e participação - caminham juntas. Na mesma esteira, a eficácia dos processos que buscam a qualidade das unidades educativas está diretamente relacionada à negociação dos diferentes pontos de vista a partir do envolvimento dos diversos atores, considerando que a qualidade não é vista na mesma perspectiva pelos profissionais, familiares ou representantes políticos, por exemplo.

A participação aparece com frequência em vários estudos referentes à relação entre as unidades educativas e as famílias, ou ainda no que tange à participação das crianças nos contextos educativos. Porém, mesmo diante de diversos significados tão heterogêneos, buscamos a todo o momento, enfatizar que, apesar de considerarmos a participação na execução como algo essencial na relação entre essas duas instituições, o foco que aqui problematizamos trata da participação no sentido político, que se concretiza a partir da prática social. Essa escolha nos permite afirmar, a partir dos dados gerados neste estudo, que só há participação quando os envolvidos tomam decisões sobre aquilo que lhes afeta, como autores de um processo que é coletivo.

A participação política aqui defendida não minimiza a participação das famílias nas ações de execução, porém, busca discutir sobre um espaço em que as famílias possam dialogar e decidir sobre aquilo que lhes afeta, como autores de um processo que é coletivo.

Com este estudo, pudemos afirmar que pensar na participação das famílias para além dos modelos comumente encontrados, demanda tempo, interesse e envolvimento de todos que compõem a comunidade educativa. E para além dos profissionais que fazem parte da comunidade educativa, é necessário que sejam traçadas orientações para que esse

percurso seja desenvolvido no microcontexto das unidades educativas, bem como, que seja tomado enquanto política pública, com o objetivo de inserir as famílias atuando como atores políticos nas unidades.

O estudo em tela conclui ainda que as famílias e profissionais possuem saberes distintos, e que podem contribuir na composição das relações educativo-pedagógicas com as crianças no espaço das instituições, com ênfase nas discussões e debates políticos que compõem o currículo dessa etapa da Educação Básica.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. **Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner**: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. Horizontes, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O Tempo no Cotidiano Infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de caso. São Paulo; Cortez, 2004

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. (Orgs.). **Participação e Qualidade em Educação da Infância**. Curitiba: UFPR, 2013.

BRASIL. **Lei nº 8. 069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília/DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009b.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução: André de Carvalho Barreto; revisão técnica: Sílvia H. Koller - Porto Alegre: Artmed, 2011. 310p.

DIAS, Julice. **(Pré)-escola, cidade e famílias**: produção de comunidades de sentido em cadeias ritualísticas de interação (1980 - 1999). Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. 234p.

DIAS, Julice; SCHLINDWEIN, Luciane. **Avaliação de Contexto na Educação Infantil**: diferenciação e conflito na formação docente. Revista Pro.Posições. V. 29, N. 2 (87) |, p. 137 - 158, mai/ago 2018.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Organizado por Michael Schroter; Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, Ed. 1994

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, Ed. 1998.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, Ed, 2000

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos**. Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

GATTI, Bernardete. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília. Liber Livro, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Família e Escola na Contemporaneidade**: os meandros de uma relação. Educação & Realidade [en linea]. 2006, 31(2), 155-169[fecha de Consulta 1 de Septiembre de 2022]. ISSN: 0100-3143. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227044010>

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. 3ª edição. São Paulo: Xamã, 2016.

RIBEIRO, Luci Silva. Processo e Figuração: Um estudo sobre a Sociologia de Norbert Elias. Tese (Doutorado em Sociologia). UNICAMP, 2010, 281 p.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas**: saberes necessários a uma Pedagogia que escuta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SILVA, Pedro. **Escola-Família, uma relação armadilhada**. Porto: Afrontamento, 2003.

SILVA, Pedro. Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In: SARMENTO, Teresa. **Infância, Família e Comunidade**: As crianças como actores sociais. Porto Editora, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

## Notas de autoria

**Julice Dias** é Doutora em Educação, História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente atua como Pró-Reitora de Ensino da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

Contato: [julice.dias@udesc.br](mailto:julice.dias@udesc.br)

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/6315868762121866>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1896-5065>

**Camila Vieira da Rosa Alves** é Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente atua como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Contato: [camilavieiradarosa@gmail.com](mailto:camilavieiradarosa@gmail.com)

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/6315868762121866>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1896-5065>

**Cláudia Vitória Hasckel Loch** é Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente atua como supervisora na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Contato: [claudia.loch@prof.pmf.sc.gov.br](mailto:claudia.loch@prof.pmf.sc.gov.br)

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/1586290795172552>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2168-1610>

**Joice Jacques da Costa Pereira** é Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente atua como professora auxiliar de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Contato: [joice.pereira@sme.pmf.sc.gov.br](mailto:joice.pereira@sme.pmf.sc.gov.br)

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/5003451676266764>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2490-2493>

### Como citar esse artigo

DIAS, Julice. ALVES, Camila Vieira da Rosa. LOCH, Claudia Vitória Hasckel. PEREIRA, Joice Jacques da Costa. Participação política das famílias nas unidades de educação infantil. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 17, n. 1 p. 208-227, 2026.

### Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), correspondendo ao Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 59358622.7.0000.0118 e ao parecer nº 5.535.179.

### Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### Histórico

Recebido em: 04/03/2026

Aprovado em: 25/05/2026

Publicado em: 10/06/2026