



## PROMOVER A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA COMPLEXIDADE DA CRECHE

**Dilma Antunes Silva<sup>1</sup>**

*Universidade Federal de São Paulo*

**Antonio Carlos Caruso Ronca<sup>2</sup>**

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*

### RESUMO

Este texto origina-se de uma pesquisa acadêmica a qual investiga as diferentes percepções de qualidade em duas creches públicas municipais, localizadas na região leste da capital paulista. A pesquisa teve participação de mães, professoras e coordenadoras pedagógicas, cujos depoimentos foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e de caráter reflexivo. O material das entrevistas foi analisado qualitativamente, à luz da Análise de Conteúdo (AC), com base nestas categorias: Creche, lugar de formação para a vida; A creche é uma instituição complexa; A criança como centro da proposta pedagógica. Para fins deste artigo, focalizaremos a relação creche-família, entendida pelas participantes do estudo como um dos aspectos que configuram a complexidade dessa instituição educativa. Os resultados corroboram a discussão da área sobre os desafios presentes na efetivação da integração entre escola e família, a importância da dialogicidade e de se pensar estratégias e ações que viabilizem a participação dos diferentes sujeitos escolares, valorizando sua dimensão de protagonistas da transformação da realidade em que vivem. Por fim, as múltiplas vozes analisadas colocam em evidência o papel social e político da creche na promoção de direitos fundamentais e exercício da cidadania desde a infância, e acentuam a compreensão de que a qualidade não é dada a priori, mas depende de múltiplos fatores.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Participação; Gestão democrática; Qualidade Social; Integração creche-família.

### PROMOTE THE PARTICIPATION OF THE FAMILY IN THE COMPLEXITY OF DAYCARE

### ABSTRACT

This article is based on academic research investigating quality perceptions in two municipal day care centers located in the eastern region of the city of São Paulo. Mothers, teachers, and pedagogical coordinators were researched through semi-structured interviews of a reflective nature. The materials collected during the interviews were qualitatively analyzed using Content Analysis (CA). The following categories were used: day care as a place for human development; day care as a complex institution; the child as the focus of the pedagogical proposition. The present article focuses on the day care-family relationship, which the study

<sup>1</sup> Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), São Paulo, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Varpa, n.54, Vila Clementino, São Paulo, SP, Brasil, CEP: 04039-050. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1475-3532>. E-mail: [antunes.dilma@unifesp.br](mailto:antunes.dilma@unifesp.br)

<sup>2</sup> Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor Titular do Programa de Estudos de Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Endereço para correspondência: Rua Ministro Godoy, 969, 4º. Andar, sala 4E-07, Perdizes, São Paulo, SP, Brasil, CEP: 05015-901. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1870-8336>. E-mail: [accronca@gmail.com](mailto:accronca@gmail.com)

participants understand as one of the aspects that comprise the complexity of this educational institution. The results corroborate discussions in the field of education about the challenges in integrating schools and families, the importance of dialoguing, and how to devise strategies and actions to enable different school players to participate as protagonists in transforming their own real-life situations. Finally, the multiplicity of voices analyzed highlight the social and political role of day care centers in promoting fundamental rights and exercising citizenship since early childhood. The findings also emphasize that quality is not granted a priori, but it depends on multiple factors.

**Keywords:** Early Childhood Education; Participation; Democratic management; Social Quality; Day care-family integration.

## **PROMOVER LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA COMPLEJIDAD DE LAS GUARDERÍAS**

### **RESUMEN**

Este texto presenta resultados parciales de una investigación académica sobre diferentes percepciones de calidad en dos escuelas públicas municipales ubicadas en la región este de la capital paulista. Participaron madres, docentes y coordinadoras pedagógicas. Fue utilizada una entrevista semiestructurada y de carácter reflexivo, como método de colección de datos. El material de las entrevistas fue analizado cualitativamente, a la luz del Análisis de Contenido (AC), a partir de las siguientes categorías: Guardería, lugar de formación para la vida; Una guardería es una institución compleja; Los niños como centro de la propuesta pedagógica. Para efectos de este artículo, nos centraremos en la relación guardería-familia, entendida por los participantes del estudio como dos aspectos que configuran la complejidad de esta institución educativa. Los resultados corroboran la discusión del área sobre los desafíos presentes en la efectividad de la integración entre escuela y familia, la importancia de la dialogicidad y de pensar estrategias y acciones que posibiliten la participación de los diferentes sujetos escolares, valorando su dimensión como protagonistas de la transformación de la realidad en que viven. Finalmente, las múltiples voces analizadas ponen en evidencia el papel social y político de la guardería en la promoción de los derechos fundamentales y el ejercicio de la ciudadanía desde la infancia, y enfatizan el entendimiento de que la calidad no se da a priori, pero depende de múltiples factores.

**Palabras clave:** Educación Infantil; Participación; Gestión democrática; Calidad Social; Integración guardería-familia.

### **INTRODUÇÃO**

Este texto origina-se de uma pesquisa acadêmica a qual analisa as percepções de qualidade presentes nas vozes da documentação oficial, de famílias e de profissionais da Educação Infantil (EI) de duas creches públicas municipais localizadas na região leste da capital paulista. Os resultados desse estudo identificam a creche como tempo-lugar (SILVA, 2020) privilegiado de convivência, onde se desenvolvem processos de educação e cuidado de forma integral e intencional, possibilitando a igualdade de direitos para as mulheres que almejam exercer o direito à maternidade (BARBOSA, 2010), e contribuindo para que bebês e crianças bem pequenas (zero a três anos) possam, desde cedo, usufruir de seus direitos sociais fundamentais.

Participaram dessa pesquisa seis mulheres, dentre elas mães e trabalhadoras da educação (professoras e coordenadoras pedagógicas), cujos depoimentos foram

analisados sob o enfoque da Análise Conteúdo (AC) de Bardin (2016). O recorte deste artigo objetiva discutir a relação creche-família, revelada pelas vozes dessas participantes, como um dos aspectos que configuram a complexidade dessa instituição educativa.

Inspiramo-nos em Morin (1987; 2015), Morin, Roger e Domingo (2002) e Hoyuelos (2019), que propõem o conceito de complexidade como uma possibilidade para a análise constante da totalidade e das partes que constituem a realidade fenomênica. Entendemos que a complexidade é uma característica da identidade da creche, pois, como escreveu Hoyuelos (2019, p. 25), “ela não nos permite simplificar os problemas”, nem os desafios, tampouco as realizações e expectativas que envolvem a escola da primeira infância.

Há, na tessitura dessa identidade, um compósito de tramas indissociáveis: as condições de vida das crianças e famílias atendidas, de trabalho e valorização profissional; o acolhimento das expectativas sobre a creche das crianças, das famílias e dos profissionais; as propostas curricular e pedagógica; o processo educativo; as relações afetivas e socioprofissionais que vão se constituindo (fortalecendo, enfraquecendo e se reformulado) no percurso de cada ano letivo; a complementaridade da ação educativa dos bebês e crianças bem pequenas; a disponibilidade para a participação, que exige o engajamento e o não silenciamento dos diferentes atores escolares; a qualificação das propostas de educação e gestão; a relação da unidade escolar com o entorno social e com organismos representativos do governo local; o plano de governo e o delineamento de políticas que refletem na formação docente, na valorização da creche como instituição essencial para o crescimento e desenvolvimento humano etc. (BONDIOLI, GARIBOLDI, 2012; HOYUELOS, 2019).

Esses aspectos, apresentados pelas participantes do estudo ao longo das entrevistas, a fim de melhor elucidar sua compreensão a respeito da qualidade da creche, são corroborados por diferentes estudos da área (HADDAD, 1991; KRAMER, 2005; BARBOSA, 2010; BONDIOLI, 2013; BONDIOLI; GARIBOLDI, 2012; CAMPOS, 2013; HOYUELOS, 2019; SILVA; RONCA, 2019).

Desse mosaico de temas, destacamos a necessidade de integração entre famílias e equipe escolar, pois, a nosso ver, além de ser um tema atual, é importante de ser discutido, por refletir a dinâmica das relações tecidas cotidianamente entre a creche e sua

comunidade, as quais, por vezes, se apresentam envoltas num emaranhado de tensões e conflitos, nem sempre insolucionáveis, capazes de gerar a culpabilização e ou isolamento de uma ou outra parte (SZYMANSKI, 1997).

Isto posto, vale lembrar que, em geral, é a família quem mais frequentemente fica isolada. No caso da creche, a própria configuração da rotina, o calendário de eventos, as festividades e as reuniões são, de modo geral, pensados sob o olhar e conforme as possibilidades de seus profissionais, contribuindo para um baixo envolvimento da comunidade nas decisões que envolvem o trabalho pedagógico (CASTRO; REGATTIERI, 2009).

Consideramos a participação da família no cotidiano escolar fundamental para alimentar utopias e diminuir conflitos, pois estes, como escreveu Szymanski (1997, p. 215), “são geradores de uma tensão continuada. E tensão inútil (e evitável) cansa mais do que trabalho”.

Para o prosseguimento da discussão proposta neste artigo, trazemos algumas reflexões sobre os conceitos de utopia e complexidade e, em seguida, apresentamos formas possíveis de favorecer a integração entre a unidade educacional e a família, anunciadas pelas vozes das participantes da pesquisa, organizadas em três blocos: aproximação, presença e participação. Por fim, nas considerações, buscamos evidenciar elementos decisivos para a qualidade da educação.

## **ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE COMPLEXIDADE E UTOPIA**

No atual cenário brasileiro de crise na saúde pública<sup>3</sup> e na ética política, refletir sobre o papel social, político e educativo da creche e sobre a importância da parceria com as famílias na educação de bebês e crianças pequenas exige uma mobilização que busque dar visibilidade às existências dos indivíduos e da instituição educacional. Como escrevemos em trabalho anterior, a situação da creche, em muitas regiões do país, configura-se como sendo de extrema gravidade, principalmente por ser um segmento por vezes relegado ao segundo plano pelo poder público e cuja melhoria, frequentemente muito lenta, apresenta

---

<sup>3</sup> Este texto foi escrito em 2020, quando o país enfrentava grave crise em decorrência da pandemia de Covid-19.

implicações à garantia do acesso e à permanência em condições dignas (SILVA, RONCA, 2019).

A oferta de educação infantil em creches e pré-escolas constitui-se como dever do Estado, segundo o artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Além disto, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (BRASIL, 2014), o atendimento educacional deve ser garantido para, no mínimo, 50% das crianças de zero a três anos de idade. A meta 4.2 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) também prevê que, até 2030, “todas as meninas e meninos devem ter acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar a fim de que estejam prontos para o ensino primário” (ONU, 2015). Entretanto, observa-se um grave descompasso entre o que determina a legislação e propõem as agências multilaterais e a realidade educacional em muitos estados e cidades brasileiras, exigindo políticas para ampliação do acesso e garantia de permanência que levem em conta as características e demandas de cada localidade.

Segundo estudo recente<sup>4</sup>, em 2019, havia 3,7 milhões de bebês e crianças matriculados em creches, o que representa um aumento significativo da taxa de matrícula em relação a anos anteriores. No entanto, é importante observar que, nessa etapa, o acesso é profundamente marcado por desigualdades regionais, socioeconômicas, de raça, gênero, entre outras (BRASIL, 2006; 2015; CAMPOS, 2013). Por isso, ampliar o atendimento e ao mesmo tempo reduzir as desigualdades, sem retrocessos, exigirá um esforço significativo de equalização social, por meio da ação do Estado, conforme analisam Ximenes e Grinkraut (2014).

Essa condição, que envolve e permeia a creche, por si só é bastante complexa. Observa-se que a falta de articulação intersetorial ainda é um desafio para melhorar a qualidade de vida da população infantil que depende de vaga ou frequenta instituições de educação infantil. Segundo o Plano Municipal pela Primeira Infância de São Paulo (PMPI 2018-2030), documento que sintetiza metas e ações direcionadas a crianças de zero a seis anos, focalizando, especialmente, as mais vulneráveis, “a atuação do poder público está

---

<sup>4</sup> Desafios do acesso à creche no Brasil: Subsídios para o debate (FMCSV, jul., 2020). Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/desafio-acesso-creche-brasil/?s=desafios>. Acesso em: 19 out. 2022.

estruturada numa lógica setorial que impõe barreiras ao atendimento integral” dos bebês, das crianças, das famílias e comunidades das quais são membros (SÃO PAULO, 2018, p. 16).

A complexidade territorial que existe onde as duas creches, lócus da pesquisa, estão inseridas denuncia a necessidade de maior envolvimento do órgão público e dos agentes sociais na defesa intransigente da vida, da liberdade, da democracia e dos direitos sociais, no combate às diferentes formas de opressão, discriminação, violência, intolerância e preconceito.

Ressalta-se a imagem de criança possuidora de direitos, presente nas vozes da documentação oficial e das próprias participantes da pesquisa. Essas múltiplas vozes ratificam a concepção vigente de criança, assim como revelam importantes convergências, divergências e desafios quanto ao direito à educação de qualidade, em especial na creche. Assim, a partir do entrelaçamento de múltiplas vozes (SILVA, 2020), tem-se a compreensão acerca tanto da polissemia do termo “qualidade”, quanto de sua dinamicidade.

É importante destacar que nossa pesquisa está fundamentada no conceito de qualidade social da educação (CAMINI, 2001; SILVA, 2009; BRASIL, 2010). Nessa perspectiva, a qualidade é compreendida de maneira contextualizada, isto é, vinculada aos acontecimentos sociais e políticos mais amplos, e a partir daquilo que os sujeitos vivenciam em seus territórios. Portanto, trata-se de um conceito em construção permanente, situado geográfica e temporalmente.

Em nossa utopia de uma creche pública, com qualidade, socialmente referenciada para bebês e crianças bem pequenas, defendemos, além da articulação de políticas públicas locais e abrangentes, a efetivação dos direitos sociais dos atores escolares, e a melhoria de suas condições de vida e de trabalho, como pilares para o fortalecimento da escola, de seu projeto político pedagógico (PPP) e da gestão democrática (PARO, 1987; 2018).

Como sugere Paro (1987, p. 51), a palavra utopia tem como uma de suas significações “lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir”. Ainda segundo o autor,

Na medida em que não existe, mas que, ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, desejável do ponto de vista da solução de problemas da escola, a tarefa deve se constituir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas,

ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola (PARO, 1987, p. 51).

De acordo com Freire (1979), a conscientização está diretamente ligada à utopia, pois, quanto mais conscientes se tornam homens e mulheres, mais capacitados estarão para serem anunciadores da estrutura humanizante e denunciadores da estrutura desumanizante do mundo em que vivem. Para o autor, a utopia é um conceito que representa a dialética do movimento de transformação das estruturas sociais.

Somente pela compreensão da unidade dialética em que se encontram solidárias subjetividade e objetividade podemos escapar ao erro subjetivista como ao erro mecanicista e, então, perceber o papel da consciência ou do ‘corpo consciente’ na transformação da realidade (FREIRE, 2002, p. 155).

Ainda segundo o autor, homens reacionários e opressores não podem ser utópicos, nem proféticos, portanto, não podem ter esperança. Sem esperança, corre-se o risco de reivindicar o passado para o futuro e de viver submerso em uma nova obscuridade (FREIRE, 1979). Assim, pode-se afirmar que a transformação da realidade escolar vem assumir um papel utópico (PARO, 1979; 2018; SILVA, 2020). Quando os sujeitos escolares tomam consciência dessa realidade e passam a compreender as tramas sociais e políticas que a engendram, eles têm a possibilidade de interferir, fazendo uma nova história e, ao mesmo tempo, têm suas histórias pessoais afetadas. Inferimos isto a partir das ponderações feitas pelas profissionais e mães participantes do estudo.

Como se verá mais adiante, a experiência nesse segmento educacional coloca, na vida dessas mulheres, mães e trabalhadoras de duas creches públicas da periferia paulistana, desafios e novos significados que acenam com a possibilidade de sonhar com um futuro diferente. A rigor, quando anunciam o desejo desse mundo melhor, elas não o fazem apenas projetando coisas vindouras, mas falam também de sua realidade, interrogando-a, ressignificando-a e, ao mesmo tempo, transformando-a e transformando-se, conforme nos esclarece Freire (2002, p. 155):

Cada relação de um homem com a realidade é [...] um desafio ao qual deve responder de maneira original. [...] O importante é advertir que a resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente. [...] pela ação e na ação, é que o homem se constrói como homem (FREIRE, 1979, p. 37).

É importante afirmar que a complexidade “está relacionada com o ato de reconhecer que, quando trabalhamos com crianças, devemos admitir a beleza da incerteza” (HOYUELOS, 2019, p. 31). A incerteza pode ser compreendida como uma força capaz de produzir novos questionamentos, esperança e conhecimentos pertinentes. Assim, podemos acreditar que esta não inviabiliza a utopia.

Segundo Hoyuelos (2019), a complexidade está relacionada com a curiosidade que reside no ato de perguntar, questionando a estrutura desigual da sociedade, admirando a possibilidade de transpormos a fronteira “entre o ser e o ser-mais” (FREIRE, 1996).

A complexidade, conforme descrevem Morin, Roger e Domingo (2002, p. 40),

[...] é um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados que apresentam a paradoxal relação de uno e múltiplo [...] é efetivamente o tecido de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico.

Hoyuelos (2019) complementa essa explicação, sugerindo que o desafio da complexidade nos impõe como exigência sermos mais humildes e conscientes dos limites do nosso conhecimento. Morin (1987, p. 431-432) ressalta que a complexidade traz consigo “o desconhecido e o mistério. O mistério não é somente privativo; ele nos liberta de toda a racionalização delirante que pretende reduzir o real à ideia, e nos traz, em forma de poesia, a mensagem do inconcebível”. É nesse contexto que visualizamos a possibilidade de falar da complexidade e da utopia.

Nessa perspectiva e pela via da complexidade, discorreremos sobre a qualidade da creche, focalizando a possível integração escola-família. Entende-se por integração a ação de incorporar os indivíduos à unidade escolar, criando uma comunidade única, onde todos os sujeitos (bebês, crianças, famílias e responsáveis pelas crianças, assim como trabalhadores da educação) sejam capazes de, coletivamente, problematizar a realidade educacional, assumindo como projeto realizável a construção de uma escola pública justa, equitativa e de qualidade.

Barbosa (2010) acredita que essa integração possibilita maior participação e apropriação de processos pedagógicos e de gestão; compartilhamento de diferentes saberes referentes ao desenvolvimento dos bebês e das crianças e sobre o funcionamento da creche; favorece o fortalecimento do PPP e da própria creche como instituição

educacional, como um “lugar privilegiado de convivência entre crianças e adultos e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (BARBOSA, 2010, p. 1).

A pesquisa teve como propósito indagar qual qualidade os sujeitos participantes queriam e/ou almejam para as crianças – um questionamento inadiável. A indagação é, em nosso entendimento e no de Hoyuelos (2019), um importante passo para gerar mobilização e propor transformação da realidade. A indagação favorece a ação e a reflexão dos indivíduos envolvidos que, ao refletirem sobre aspectos da qualidade da educação ofertada às crianças, mobilizam seus saberes e experiências e se colocam a problematizar se, de fato, a creche é boa, ou ainda, no que ela poderia melhorar e como poderiam contribuir para essa melhoria.

Na busca por respostas a esses questionamentos, estes assumem uma nova postura, e suas ações são, cada vez mais, direcionadas para o coletivo. As dúvidas vão sendo dirimidas, novos saberes e novas atitudes vão sendo constituídos. Entretanto, as perguntas não acabam. Nem devem acabar. É “necessário desenvolver e aprofundar o ato de fazer indagações, de modo a encontrar a forma de perguntar pela essência de algo” (HEIDEGGER, 1975 apud HOYUELOS, 2019, p. 33).

A legislação brasileira postula a Educação Infantil como direito que deve ser garantido pelo Estado (BRASIL, 1988; 1996) e ressalta sua função social, política e pedagógica (BRASIL, 2009). No bojo dessa tríplice função está o caráter de complementaridade “à ação da família, o que implica profunda, permanente e articulada comunicação entre elas” (BRASIL, 2006, p. 14).

Com base em Szymanski (1997), essa afirmação significa que ambas as instituições desempenham papel relevante na formação do indivíduo, pois:

São elas os primeiros espelhos nos quais nos vemos e nos descobrimos [...] São elas, também, os primeiros mundos em que habitamos, podendo nos aparecer como acolhedores ou hostis, com tais e tais regras, costumes, linguagens. Ensinam desde o que é homem e o que é mulher até como devemos expressar os sentimentos, quais sentimentos são ‘bons’ e podem ser sentidos (sem culpas) e quais são ‘maus’ (e devem ser disfarçados o melhor possível, porque sentir, sentimos mesmo). Aprendemos o que é belo e o que é feio, o que tem graça e o que não tem. Aprendemos posturas, jeitos de olhar (direto ou enviesado) (SZYMANSKI, 1997, p. 2016).

## METODOLOGIA

As creches escolhidas para a realização da pesquisa são dois centros de educação infantil (CEI), situados na zona leste da cidade de São Paulo, identificados neste texto como CEI I e CEI II. Ambos adotam o princípio da gestão democrática em sua proposta pedagógica. À guisa de caracterização, o CEI I, fundado no ano de 1992, à época do estudo, contava com 41 profissionais, entre os quais 26 eram professoras, e atendia 127 bebês e crianças, na faixa etária de zero a quatro anos. O CEI II, fundado em 1985, contava com um quadro de 35 profissionais, sendo 23 professoras, e atendia bebês e crianças bem pequenas de zero a três anos, totalizando 100 matrículas.

As participantes serão identificadas segundo seu papel social/profissional em relação ao CEI que estão vinculadas: Mãe, Professora, Coordenadora pedagógica (CP).

O primeiro contato com as creches e com as participantes ocorreu após autorização por parte da Diretoria Regional de Educação (DRE)<sup>5</sup> para realização da pesquisa. A entrevista semiestruturada de caráter reflexivo (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2010) foi adotada como instrumento metodológico de coleta e produção de informações. As entrevistas ocorreram individualmente e em local de livre escolha das participantes. Todas foram orientadas quanto aos objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ao optarmos pela entrevista reflexiva objetivamos não apenas captar aquilo que as participantes diziam, mas também apreender aspectos relacionados à sua história de vida, ao lugar em que vivem, a seus projetos. Para isto, a conversa foi situada no espaço relacional do acolhimento, da escuta e do respeito e em condição de horizontalidade e equilíbrio das relações de poder, como propõem Szymanski, Almeida e Prandini (2010).

As informações produzidas nas entrevistas foram analisadas tendo como inspiração metodológica a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). A composição das categorias analíticas compreende dimensões que se desdobram em seis subcategorias, das quais uma é objeto de reflexão neste artigo.

---

<sup>5</sup> DREs- são órgãos administrativos responsáveis por coordenar a implantação da política educacional da Rede Municipal, atualmente existem 13 diretorias espalhadas pelas regiões geográficas da capital de São Paulo.

As falas das participantes foram agrupadas em três blocos, identificados como: da aproximação; da presença; da participação. Por fim, discorreremos sobre a utopia da integração creche-família como um dos elementos decisivos para a qualidade da educação ofertada na creche. Assim, desde o convite, feito através de abordagens na porta, por agenda, cartazes etc., até a participação efetiva da comunidade, teve-se como possibilidades o exercício de vivências democráticas e de construção coletiva de uma escola pública de qualidade. Para a análise, inspiramo-nos em elementos das tipologias de interação escola-família propostas por Castro e Regattieri (2009), entrelaçados à função sociopolítica e pedagógica da creche.

## **ANÁLISES E RESULTADOS**

### **Da aproximação**

Esta modalidade esteve presente nas falas das participantes em diferentes momentos das entrevistas, sendo recorrentemente associada à ideia de convite. É sabido que os primeiros contatos das famílias com a creche constituem-se em ricas oportunidades de conhecê-la e de iniciar um canal de comunicação que favoreça o estabelecimento de confiança.

A ideia de convite, segundo compreendemos, é uma das estratégias iniciais das unidades educacionais, cujo propósito é atrair o olhar corresponsável das famílias na educação das crianças, tendo como eixo o acolhimento.

Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória (1997) e Maranhão e Sarti (2008) consideram o acolhimento como um princípio fundamental na integração creche-família. Segundo as mães entrevistadas, os primeiros contatos com a creche são marcados por uma série de fatos e acontecimentos novos que geram sentimentos ambíguos. Os depoimentos a seguir dão uma dimensão da importância do acolhimento das famílias, processo de inserção dos bebês e das crianças bem pequenas na creche.

Eu precisava voltar a trabalhar e não tinha com quem deixar a minha filha e eu pensei que o ideal seria a creche [...] pelo fato de ter mais profissionais ali envolvidos, mas da mesma forma que eu queria, eu sentia insegurança. Eu sentia uma mistura de saudade de ficar afastada dela e tinha medo de maltrato. Senti insegurança, mas depois, eu desencanei. Foi uma explosão de emoções [...] Foi um processo, mas acredito que foi mais comigo do

que com ela. [...] Eu ficava pensando: será que ela comeu? Será que estão tratando bem? Será que bebeu água? [...] Eu ficava com saudade, afinal ela fica lá o dia todo [...] (Mãe - CEI II).

Mesmo trabalhando em escola, deixá-lo [na creche] ainda me ocasionou uma certa insegurança, tanto que no primeiro dia ele chorou, eu não o deixei ver, mas eu também chorei pela questão do desapareço. Mas, todo mundo que estava nesse momento tenta transmitir aquela segurança; não só a professora dele, que ficou segurando-o no colo e falando ‘calma.., ele vai se acalmar, se ele não se acalmar a gente vai te chamar’ [...], conforme a gente vai saindo do corredor, também diziam ‘isso vai passar, fica calma’, então a gente vê que é uma equipe que todo mundo está voltado para aquele momento de adaptação das crianças (Mãe- CEI I).

Desde os primeiros contatos da família com a creche, seja na busca por informação sobre a vaga ou na entrevista de matrícula, ou ainda nos seus primeiros dias ou semanas como usuária daquele espaço educacional, algumas impressões e expectativas são elaboradas, validadas e ou modificadas, podendo ser decisivas na construção de uma relação de confiança e parceria. A possibilidade de acolher tais sentimentos e outras demandas, advindas da experiência familiar, que por vezes podem conflitar com as especificidades da experiência escolar, é condição fundamental para a ressignificação de sentidos, valores e experiências que dizem respeito à qualidade da educação ofertada a bebês e crianças pequenas.

As entrevistadas são concordes ao afirmar que o acolhimento é um princípio que deve estar presente em todas as dimensões da prática educativa, na gestão dos processos educacionais e na relação com as famílias, favorecendo caminhos para a participação da comunidade na realização do projeto político-pedagógico.

Em qualquer momento que eu for lá eles vão me atender bem, e eu percebo isso com outras famílias também. Eu tenho amigas com filhos lá e é assim também. Esse CEI é muito bom e o pessoal de lá se mostra disponível; acolhe mesmo (Mãe - CEI II).

Tanto as mães quanto as profissionais dos CEIs identificaram que uma forma de viabilizar a participação das famílias pode ser, inicialmente, por meio de trocas estabelecidas entre as educadoras e as mães/ou responsáveis, em momentos breves do dia, seja no horário da entrada ou saída das crianças, ou via comunicação por agenda e postagens em redes sociais etc.

Quando questionadas sobre a participação das famílias na vida escolar das crianças, professoras e coordenadoras consideraram o convite como uma possibilidade de abertura à participação da família:

[...] a gente está sempre chamado para participar, mas acontece que nem sempre é possível [...] tem aqueles que a gente sabe que não podem e não conseguem estar presentes (Professora - CEI I).

É um convite para eles olharem para o espaço que é deles [...] É mostrar para esses pais que eles também têm soluções [...] Chamamos os pais para 'bater um papo' [...] É uma forma de escutá-los [...] Trazê-los para dentro da escola [...] Mostrar [o nosso trabalho], pedir constantemente a opinião [...] mostrar realmente que eles pertencem; o equipamento não é somente dos filhos, é deles. E o que eles pensam sobre o CEI é extremamente importante para nós (CP - CEI I).

Importa avaliar em que circunstâncias ocorrem as investidas da creche em relação à participação das famílias e da comunidade nos assuntos da instituição. Em concordância com Castro e Regattieri (2009), é fundamental que a família esteja presente na creche quando queira saber da experiência educativa dos filhos, para esclarecer dúvidas quanto à proposta pedagógica, ampliar seus conhecimentos e compartilhar seus saberes com a equipe escolar, para ocupar fóruns de discussão, aprender e exercitar seu direito de fala, de escuta etc.

### **Da Presença**

Segundo Morin (2015), a complexidade pode ser analisada a partir de alguns princípios, como o dialógico, que pode ser compreendido como a associação de duas lógicas ao mesmo tempo complementares, concorrentes e antagônicas, necessárias para o desenvolvimento de um fenômeno organizado.

Recuperando a etimologia da palavra complexidade, do latim *Complexus*, tem-se como significado “aquilo que se tece junto”, ou ainda, “o que não pode se resumir a uma lei, nem a uma ideia simples” (MORIN, 2010 apud HOYUELOS, 2019).

Segundo Morin (2015) e Hoyuelos (2019), está presente no conceito de complexidade a relação indissociável dos elementos ao real, que envolve a presença de opostos que são, ao mesmo tempo, complementares. Nesse sentido, o princípio dialógico

possibilita a compreensão do ser humano em suas dualidades e, conseqüentemente, da própria dualidade em si. Em outras palavras, explica Morin (2005, p.73), “o princípio dialógico permite-nos manter a dualidade no seio da unidade. Associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos”.

A partir dessas considerações, e buscando trazer à cena aspectos concernentes a esse princípio, chegamos a um ponto de destaque da complexa relação escola-família: a presença.

Castro e Regattieri (2009) afirmam que recorrentemente, nos mais variados contextos escolares, ouve-se a queixa de que, em geral, “os pais não são presentes” na vida escolar dos estudantes. As autoras concluem que essa constatação é posta pela via da simplificação, reduzindo um fenômeno complexo e multifacetado que inclui, entre outros aspectos, os modos e as condições de vida das famílias.

Presença, segundo as entrevistadas, pode indicar duas possibilidades de interação aparentemente contrárias e, ao mesmo tempo, complementares, quais sejam, estar/ser presente e ser presença. A ideia de presença tem como eixo a gestão pedagógica na relação com as famílias. Diz respeito à possibilidade de partilhar e compartilhar a educação e o cuidado dos bebês e crianças bem pequenas, construindo uma rede de apoio focada na criança, no seu pleno desenvolvimento e nos seus interesses e direitos como cidadã (MARANHÃO; SARTI, 2008; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; VITÓRIA, 1997; BRASIL, 2009).

Para as mães, participar da vida escolar dos(as) filhos(as) vai além de ir às reuniões e festividades que a unidade educacional organiza, ou seja, sempre estarem presentes assim que a creche as chama ou convoca. Isto relaciona-se com ser presença na vida dessas crianças, acompanhando sua experiência educativa e interagindo com elas, no sentido de enriquecer suas aprendizagens, conforme as possibilidades de tempo que possui. Elas argumentam, entretanto, que esse tipo de interação nem sempre é valorizada pelas profissionais da escola. Uma das razões desse fenômeno pode ser o fato de que essa interação se desenvolve no ambiente privado, e a creche, em geral, reivindica para si a legitimidade do trabalho educativo, contestando a legitimidade que as famílias também possuem, pautando-se em uma suposição de que estas são desinteressadas ou omissas (CASTRO; REGATTIERI, 2009).

Sobre ser/estar presente, analisemos o trecho a seguir:

Difícilmente você vê família questionando sobre a verba, sobre a administração do CEI, as reclamações são sempre muito diretas, sobre a criança mesmo, ‘ah, porque fulano ficou assado, ou se machucou, ou porque fulano mordeu; sumiu uma roupa’ – não que isso não seja importante. Poucas famílias realmente se interessam pelas reuniões de Conselho e APM; e essas reuniões são importantes, tomamos decisões importantes que vão influenciar o dia a dia dos filhos deles (Professora - CEI I).

Suposições como esta podem corroborar com a manutenção do mito da culpa das famílias/responsáveis, além de contrastar com a tríplice função da creche, que tem a criança como sujeito central do processo educativo. Outro aspecto importante a destacar, com base em Castro e Regattieri(2009) nessas autoras, é o direito que as famílias têm de poder contestar educadoras, gestores e quem mais elas desejarem, no sentido de se expressarem, serem ouvidas e terem seu problema ou dúvida sanados.

Na visão das mães, é esperado que a equipe da creche adote uma postura compreensiva e solidária, acolhendo-as, afinal seu receio é “por não estar tão perto e [caso precise], demorar para estar ali, junto do filho” (Mãe - CEI I). Percebe-se que esta é uma forma encontrada pelas mães, participantes da pesquisa, de demonstrar seu zelo e de marcar presença na rotina do(a) filho(a), dado o longo período em que permanecem afastados um do outro.

Como mostra o excerto acima, um dos pontos de conflito envolvendo educadoras e famílias refere-se, com frequência, aos pertences das crianças. No entanto, o caminho para a solução de quaisquer tipos de conflito precisa passar pelo diálogo aberto e franco entre ambas as partes. Desse modo, tem-se a possibilidade de aprender e ensinar sobre a rotina das crianças nos diferentes contextos, sobre a dinâmica da instituição, além de estimular a participação em espaços de atuação e tomada de decisões que colaboram com os processos de gestão democrática da unidade educacional.

O fato de ainda ser pequena a presença das famílias no cotidiano da creche, ou de essa participação não refletir nas expectativas das educadoras, não inviabiliza aquilo que Becchi et al. (2012) denominam de profissionalização pedagógica. Em linhas gerais, essa prática consiste em promover intercâmbio entre o saber que a família possui sobre a criança com o dos profissionais que a educam e cuidam enquanto estão na creche. Essa

abordagem tem como propósitos: a ampliação e garantia da participação, a colaboração mútua e a corresponsabilidade pela educação e cuidado das crianças.

Nessa direção, diferentes possibilidades de trabalho com as famílias podem surgir. Por exemplo, as reuniões de pais, se compreendidas como momentos formativos; a utilização de redes sociais para divulgação do trabalho da creche, se desenvolvidas ações que deem visibilidade ao trabalho pedagógico na unidade educacional; realização de mostra cultural e ou feira de exposições dos trabalhos das crianças; desenvolvimento de projetos realizados com a participação ativa das famílias e de outros atores da comunidade local etc.

Estimular a aproximação e participação da família no cotidiano escolar ajuda na ampliação de discussões sobre o desenvolvimento das crianças, seus direitos, as complexidades socioeconômicas, políticas e pedagógicas que abarcam a unidade educacional, entre outros aspectos. A partir dessa aproximação, o interesse de participação tende a se ampliar. Nesse sentido, inferimos que o sentimento de ser presente/ser presença também se ressignifica.

Os excertos a seguir dão pistas dessa forma de interação, que vimos chamando de presença, a partir da análise estudo das entrevistas realizadas para a pesquisa.

[...] por eu trabalhar o dia todo, só ficava com a [minha filha] depois que ela chegava da creche. Mas, sempre que eu pude participar de alguma coisa, não só em reunião, eu nunca deixei de estar presente (Mãe - CEI II).

Ele traz muita coisa do CEI, aí é onde a gente aprende também [...] Quase todos os dias ele vem contando com muito entusiasmo tudo. Então, a gente vê que são coisas [...] que têm um significado para ele [...] e, também [...] ajuda a agente que é mãe a avaliar como o filho está experimentando esse cotidiano com as outras crianças (Mãe - CEI I).

O primeiro argumento revela o esforço feito pela mãe de garantir seu comparecimento à creche sempre que necessário, ou seja, de estar presente. O segundo anuncia o desejo de “dar presença ao filho” para que ele possa se sentir cada vez mais encorajado a interagir com os pares. Ressaltamos a figura da professora, que, segundo as mães entrevistadas, tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, estabelecendo diariamente um importante canal de ligação entre a família e o cotidiano escolar das crianças.

A professora, na medida do possível, vai me comunicando o que acontece na creche ou algum ocorrido fora do comum, [...] se a [criança] se alimentou ou não, se se machucou e como foi, se apresentou algum comportamento fora do comum, algum desconforto ou indisposição [...] Então essas coisas vão cultivando nossa confiança e faz com que os pais queiram participar mais da rotina dos filhos na creche (Mãe - CEI II).

Esses excertos possibilitam a reflexão de que é preciso reexaminar as formas de pensar, bem como todas as afirmações generalizadas a respeito do interesse e da participação das famílias na vida escolar das crianças.

Como nos lembra Hoyuelos (2019, p.70), tais afirmações devem ser revisadas e convertidas em dúvidas, “em perguntas não banais e incertezas”. Ser/estar presente (cujo par dialético é a ausência) e ser presença formam parte de uma dialógica inseparável. O autor nos provoca a pensar que ser presença é muito mais do que estar presente, e alerta: “É importante dar presença às crianças, mas para que elas possam resolver seus problemas com autonomia, olhando uma nos olhos da outra e vendo a si própria nos olhos da outra” (HOYUELOS, 2019, p.44). A nosso ver, a mesma lógica deveria permear as relações entre a creche e as famílias.

### **Da Participação**

O princípio da gestão democrática está configurado como um aspecto indispensável para a consolidação de um projeto educativo que articula o repertório das crianças e dos adultos envolvidos em sua educação e o cuidado com as propostas pedagógicas, visando ampliar as possibilidades de novas aprendizagens.

Segundo observaram as entrevistadas, o clima da creche, revelado nas relações cordiais entre os profissionais e entre estes e a comunidade, qualifica o ambiente institucional e potencializa a aproximação das famílias e da comunidade.

A gestão escolar é entendida não como uma prática que se realiza burocrática e isoladamente, mas que se desenvolve em articulação e diálogo com as outras instâncias da própria escola e da comunidade onde está inserida. Ao assumir a gestão democrática como princípio fundamental das ações na creche, a unidade educacional assume também que tanto bebês e crianças, assim como suas famílias, podem e devem fazer escolhas e são coautoras do planejamento (SÃO PAULO, 2019).

Mediante a interação, ampliam-se os saberes da comunidade em relação à realidade educacional, a temas e a propostas pedagógicas. As vivências das famílias no coletivo da creche ampliam suas redes de relações, com experiências significativas de aprendizado que se irradiam para outras esferas da vida social.

Efetivar a participação das famílias e da comunidade na creche tem como exigência o (re)conhecimento mútuo do valor dessas instituições, requerendo um novo olhar para a infância e para a comunidade, valorizando-as, mostrando que são capazes e que têm muito a oferecer e a ensinar. Para Szymanski (1997, p.221), o reconhecimento significa “sair dos limites estreitos do preconceito e abrir-se para as novas possibilidades de ser do outro e de ser-com-o-outro [...] pede também um dar-se a conhecer, que ocorre na relação face a face, aberta e respeitosa”.

Os trechos a seguir refletem o papel da creche em relação ao exposto anteriormente:

[...] ainda tem muitas coisas que nem todas as famílias sabem e nem entendem, daí a gente conta com a verdade [...] com a sensibilidade deles, não de induzir, mas de ajudar a refletir aquela realidade (Mãe I - CEI I).

[...] o papel da escola [é o de] ajudar a comunidade a se perceber como quem tem responsabilidades também, e ajudar nessa criação de uma consciência política mais coletiva (Professora I - CEI I).

Para as mães entrevistadas, a creche oferece oportunidades e experiências ímpares não apenas ao filho, mas à família. Considerando as possibilidades que a creche inaugura em suas vidas, a partir da inserção dos filhos na instituição, as participantes conseguem visualizar aprendizados que se refletem na sua própria constituição como pessoa, mulher e mãe, como cidadã e agente social interessada na mudança.

## **DA UTOPIA: ELEMENTOS DECISIVOS PARA PENSAR A QUALIDADE**

Tanto a diretora quanto o vice-diretor apresentam-se sinceramente interessados na participação de pais e mães na escola, na dupla direção: de direito dos usuários a um serviço público, e da necessidade da escola de contar com sua colaboração para desenvolver bem suas funções (PARO, 2018, p. 148).

Significações como estas também estão presentes nas vozes das entrevistadas. A partir de suas perspectivas, discutiremos como o engajamento dos gestores pode contribuir para aproximar as famílias do cotidiano da creche.

As contribuições de Paro (2016; 2018), Boccia (2011) e Moss (2009) somam-se aos documentos orientadores expedidos pela Rede Municipal de Educação (RME) de São Paulo, para melhor refletirmos sobre a questão da integração creche-família. Essa integração, segundo apontam as participantes da pesquisa, esbarra-se em limitações, às vezes simbólicas e outras bastante objetivadas no interior da instituição.

No CEI I, o caminho inicial foi convidar a comunidade, evoluindo para a abertura da creche à participação familiar, seguido por tentativas de inclusão dos contextos de vida dos educandos (familiar, cultural, social) na proposta pedagógica da unidade. Por meio dos depoimentos das entrevistadas, observou-se que, ao longo dos anos, a relação entre equipe gestora e as famílias pode ter assumido diferentes contornos, desde uma postura gerencialista e autoritária, passando por uma abordagem *laissez-faire*, até a construção de uma posição mais democrática.

Dos depoimentos das participantes do CEI I, foi possível inferir que existe uma tendência de democratização das práticas pedagógicas, em que as famílias e educadoras, incluindo a equipe gestora, desempenham um papel articulado e de grande importância. Para a coordenadora pedagógica (CP) da unidade, o incentivo à participação das famílias é um dos pilares da gestão democrática, pois:

Em primeiro lugar, eu acho que nós mostramos para esses pais a importância deles aqui. Eles são importantes, tanto quanto qualquer funcionário. Porque a mudança não acontece só por nós, acontece por eles (CP - CEI I).

Além do reconhecimento de sua importância e de suas responsabilidades, como destacado nesse depoimento, a presença da família e da comunidade na escola é considerada positiva, visto que possibilita o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento ao espaço escolar, e a compreensão de que a educação de crianças é um evento amplo e complexo, que não se realiza apenas no espaço institucional (KUHLMANN, 2010), mas, nesse ambiente, deve ocorrer de maneira organizada, intencional e pela mediação de profissionais especializados.

Na visão das entrevistadas, o tema da participação, bem como a possível integração creche-família/comunidade, revela algumas condições dificultadoras, como o tempo, a distância entre o trabalho das mães/famílias e a creche, o horário de atendimento da instituição e os horários das reuniões. Um aspecto importante a considerar para a busca da consolidação de práticas democráticas na creche (e nas escolas em geral) é o provimento de condições para a participação: “Não basta apenas permitir formalmente que os pais e alunos participem da administração das escolas; é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação” (PARO, 2016, p. 18).

Uma fala da professora explica que, quando convocados, os responsáveis se esforçam para comparecer, e acrescenta: “não percebo a rejeição da comunidade em estar na creche, eu vejo uma dificuldade clara para garantir essa presença dos pais na escola [...]” (Professora II- CEI II).

Conforme o estudo de Castro e Regattieri (2009), a abertura da escola é uma das formas de aproximação mais difundidas hoje em dia no meio educacional. É onde se inscrevem diferentes políticas (federais, estaduais e municipais) e ações que objetivam cumprir as diretrizes de gestão democrática.

Essa visão de abrir para a comunidade autoriza a comunidade a participar mais ativamente, e deixa a gente mais confortável para entrar e para ajudar a decidir e também para vivenciar um pouco dessa experiência que nossos filhos vivem [na creche] (Mãe I - CEI I).

Segundo avaliam as professoras, a abertura da escola é um indicador de qualidade muito importante. Para sua realização, conhecer a realidade das famílias é essencial.

No CEI II, segundo relato da coordenadora pedagógica, foi elaborado um questionário e enviado às famílias. Por meio da aplicação desse instrumento buscou-se saber, entre outros aspectos, quem era o responsável mais envolvido com a vida escolar da criança, sua disponibilidade de tempo, seu interesse em participar no cotidiano da escola, permitindo um espaço para críticas e sugestões sobre a melhoria da qualidade da creche. Os dados foram tabulados, conhecidos e discutidos pelos profissionais, apresentados às famílias em reuniões e incorporados ao PPP como metas a serem atingidas.

O CEI I criou meios alternativos de comunicação usando redes sociais e elaborou um projeto visando alcançar as famílias, a comunidade local e formar parceiras com associações culturais locais e com a unidade básica de saúde (UBS). No âmbito desse projeto, segundo relatos das profissionais, foram propostas vivências culturais externas ao CEI, visando à ampliação do olhar dos atores escolares e ao fortalecimento da proposta pedagógica da instituição.

Proporcionar a participação da comunidade na dinâmica escolar, segundo Paro (2016, p. 24), “como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação”. Essa ideia também pode ser apreendida na fala de uma das coordenadoras entrevistadas, quando sugere que nem sempre o caminho democrático é fácil e que gerir democraticamente inclui um desafio de promover “relações com a comunidade, estendendo a ação pedagógica para além dos muros da escola, buscando atingir não só a criança, mas seu entorno” (CP - CEI I).

Considerando que as “famílias/responsáveis muitas vezes precisam de apoio para que possam efetivamente colaborar com o processo educativo das crianças e para compreender as intenções pedagógicas, sociais e culturais” (SÃO PAULO, 2019, p. 184), do ponto de vista das entrevistadas, a postura assumida pela equipe gestora em relação a educação que se realiza na instituição pode contar muito quando se trata de avaliar a qualidade da creche.

Baseado em Dourado, Oliveira e Santos (2007), a construção do conceito de qualidade da educação requer a identificação de condições que articulem a natureza da educação às finalidades educativas da instituição e à fase de desenvolvimento da vida dos educandos. Isto implica a existência de um conjunto de fatores, tais como “condições de trabalho e de pessoal valorizado, motivado e engajado no processo educativo a ser definido em consonância com as políticas educacionais e gestão da educação” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 10). Esse engajamento é elemento constituinte e constitutivo das relações subjetivas e objetivas que circundam o conceito de qualidade.

Segundo observam as entrevistadas, o clima da creche, revelado nas relações entre os profissionais, e entre estes e a comunidade, qualifica o ambiente institucional e potencializa a aproximação das famílias e da comunidade.

Conforme o *Currículo da Cidade – Educação Infantil*, publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, ao assumir a gestão democrática do processo pedagógico, o CEI assume também que tanto bebês e crianças, assim como suas famílias, podem e devem fazer escolhas e são coautoras do planejamento da unidade educacional. Nesse sentido, o documento enfatiza:

A gestão democrática, que requer e remete às práticas participativas construídas no encontro e no diálogo entre os diferentes sujeitos e os diferentes saberes, alarga-se na partilha de significados, processos e ações do fazer pedagógico. Organiza-se numa ação situada, por meio da qual os sujeitos envolvidos pensam sobre as suas próprias ações e realizações, perguntam sobre elas, investigam os seus fazeres, expõem crenças, contradições e ambiguidades, para então problematizá-las e transformá-las (SÃO PAULO, 2019, p. 187).

No decorrer das entrevistas com as mães, foi possível apreender certo contentamento com o trabalho e com a postura dos gestores escolares. No trecho a seguir, uma das entrevistadas sugere que a integração entre famílias e unidade educacional está subordinada ao estabelecimento de uma relação baseada na confiança e no diálogo.

[...] eu vejo que a escola se esforça para chamar para esse diálogo, dando oportunidade para a comunidade [...] propiciando [...] vivências [...] abrindo os portões mesmo. [...] Eu vejo que as professoras e a gestão estão engajadas, isso me tranquiliza, então eu vejo com bons olhos tudo isso (Mãe - CEI I).

As mães participantes sugerem que o engajamento da equipe escolar é fundamental para creditar mais confiança na relação entre as instituições educativa e familiar. Assim, poder contar com a verdade e a sinceridade das professoras e dos gestores é algo esperado e valorizado por essas participantes. Outro ponto ressaltado nas falas das mães diz respeito às formas de acolhimento às famílias por parte da equipe escolar, as quais, segundo os relatos, podem revelar a concepção de educação infantil praticada na creche.

A coordenadora pedagógica do CEI II corrobora essa perspectiva, uma vez que, para ela, o cuidado, o carinho e o respeito com os quais são atendidas as crianças e suas famílias

refletem também nas relações socioprofissionais que se desenvolvem na creche. O clima institucional percebido pelas crianças e pela comunidade em geral, segundo ela, reflete a necessidade de se trabalhar por um reconhecimento positivo da instituição.

Ser atendido em suas necessidades, conversar e explorar o meio social e cultural, dialogar, discutir e discordar etc. são elementos que promovem o desenvolvimento infantil e estão presentes na composição das relações socioprofissionais e educativas da creche. Portanto, aprender formas de se relacionar coletivamente é uma necessidade dos profissionais da creche (SÃO PAULO, 2007; 2019), especialmente da equipe gestora, visto que esta deve atuar como articuladora e ser capaz de conduzir dialogicamente diferentes segmentos, propiciando um clima de abertura e respeito para que todos possam pensar e colaborar para uma gestão democrática, dinâmica e participativa.

De acordo com Boccia (2011, p. 80), “a gestão democrática acontecerá principalmente pelas pequenas, mas importantes ações”. É nesse ambiente de abertura, participação, diálogo e até mesmo de conflitos que acontece a inserção da comunidade, tornando possível a existência de ideias e desejos dos atores escolares e da própria comunidade, conferindo-lhes coautoria na gestão dos processos educativos.

Por essa razão, a creche/escola deve atrair a presença da comunidade, mantendo-a informada, buscando aprimorar ações participativas e reflexivas que fortaleçam a confiança das famílias no trabalho desenvolvido, propiciando uma maior integração entre essas duas instâncias, qualificando o ambiente para as aprendizagens e vivências das crianças, das famílias e demais educadores (SÃO PAULO, 2007; BOCCIA, 2011).

Aspectos da complexidade da vida cotidiana na periferia paulistana, envolvendo fatores relacionados à frágil articulação entre as políticas públicas das áreas da saúde, meio ambiente, educação e direitos humanos, para citar algumas, as quais resultem efetivas, foram lembrados pelas entrevistadas.

Incluir as crianças e seus contextos de vida, discutir com a família e com a comunidade local a organização e a dinâmica de utilização dos equipamentos públicos para além da creche, visando à construção de políticas internas articuladas às políticas distritais e municipais, em defesa dos direitos da infância, é um importante caminho a seguir para a

consolidação de práticas democráticas, inclusivas e que elevam em alto grau os direitos fundamentais da infância (SÃO PAULO, 2018).

De acordo com o relatório da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI, 2015-2017), intitulado “A criança e o espaço: a cidade e o meio ambiente”, proporcionar a experiência de aprendizado, estendendo-a para outros locais além dos muros da escola, é papel de um município que quer ser educador. Dentre as conclusões, o documento aponta:

As históricas desigualdades sociais que marcam nossa sociedade, somadas aos hábitos de vida atuais, têm feito com que as crianças brasileiras passem cada vez mais tempo em lugares fechados. [...] isso impacta a saúde e o desenvolvimento social infantil. [...] Uma escola formadora, que educa para a vida, estende sua atuação para além de seus muros e abre as portas para a comunidade onde está inserida (RNPI, 2015, p. 76).

Tornar o entorno social uma extensão da creche, lembra a CP do CEI I, “é uma coisa que nós não consolidamos ainda. Nós estamos no vermelho. Mas estamos tentando”. Sua compreensão, em nosso entendimento, é a de que a cidadania das crianças não se limita ao perímetro dos espaços tradicionalmente direcionados à infância, mas “se esparrama” por todos os lugares onde elas queiram, possam e precisem estar (RNPI, 2015; SÃO PAULO, 2019).

Assim, podemos inferir que, para além da questão de “sair da creche” com as crianças, essa proposta indica um esforço de proporcionar o contato com a vida em todos os espaços que dizem respeito à infância na cidade, de promover encontros com outros atores sociais e de desnaturalizar a “exclusividade” ou a “periculosidade” dos espaços urbanos (RNPI, 2015), integrando-os à unidade educacional e transformando-os em espaços com potencial para estimular a formação humana – e isto, a nosso ver, está relacionado à vontade e aos sonhos que, segundo a entrevistada, não faltam à equipe escolar.

A coordenadora pedagógica do CEI I acrescenta a essa discussão o papel da gestão escolar em proporcionar uma experiência ética e estética de aprendizado que dignifique a vida das crianças, das famílias e dos profissionais da instituição. Em suas palavras, ouvir as crianças e tomar iniciativas em conjunto com a comunidade devem ser os passos que guiam a ação da equipe gestora no que se refere à atitude de transgredir os limites do espaço

institucional como “uma forma de reivindicação [...] Se nós não começarmos, ninguém vai reivindicar” (CP-CEI I).

Para além da creche, pensar o espaço público, no contexto de uma cidade com características tão diversas como São Paulo, implica em refletir: quais os outros espaços que as crianças e suas famílias ocupam no bairro onde moram? O que a creche representa para a comunidade local? Na busca por respostas, é possível indagar, ainda, qual seria o outro lugar para promover essas discussões senão a própria instituição? Qual seria o outro caminho a percorrer senão pela via do diálogo?

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Creches e pré-escolas, conforme as DCNEI (2009), devem considerar, em suas propostas curriculares, as características e identidades que lhes são próprias, as escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, de modo a estabelecer modos de integração de diferentes experiências pessoais e profissionais, e de maneiras de vivenciar o mundo e a vida em sociedade. A adoção da participação dinâmica de pais/famílias, professores, funcionários e demais sujeitos da comunidade revela a disponibilidade da instituição na promoção e no fortalecimento de posturas democráticas.

A gestão democrática na creche, compreendida em sua dimensão dialógica, pressupõe rupturas, mas, ao mesmo tempo, por não atingir a todos, contribui para manutenção de práticas que reforçam a necessidade de um trabalho conjunto, com vozes e olhares diversos (HOYUELOS, 2019). Isto significa que as contradições e antagonismos são importantes para serem pensados e discutidos – são vias para propor a solução de problemas vivenciados na realidade educacional.

Os caminhos identificados pela pesquisa, que vão desde estratégias para atrair a presença das famílias e dos responsáveis pelas crianças até sua efetiva participação no cotidiano da creche, podem ser compreendidos como componente recursivo dessa complexidade que configura a identidade da instituição. Isto porque, a nosso ver, caracteriza uma interação cujos efeitos retroagem sobre as causas, daí a importância de qualificar essas estratégias, bem como os momentos em que as interações ocorrem, de maneira que os sujeitos da escola, ao ouvirem as propostas e se inteirarem daquela

realidade, possam descobrir suas próprias possibilidades de intervenção e atuação, e descubram-se coautores do processo de construção de uma educação pública e de qualidade socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.C.S. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010, Belo Horizonte, **Anais [...]** Belo Horizonte, MG: 2010.

BECCHI, E. *et al.* **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BOCCIA, M. B. **Os papéis assumidos pelos diretores de escola.** Jundiaí, SP: Paco Editorial e Pulsar Edições, 2011.

BONDIOLI, A.; GARIBOLDI, A. A vida cotidiana na creche. In: BECCHI; E. *et al.* **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 20-35.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília. DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. **Resolução Nº4, de 13 de julho de 2010.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_10.pdf). Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** Brasília: Inep, 2015.

CAMINI, L. (coord.). **Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (org.). **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: Unesco, MEC, 2009.

DOURADO, L. F. ; OLIVEIRA, J. F. ; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2007.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**: perspectivas e conflitos na construção de um projeto. São Paulo: Loyola, 1991.

HOYUELOS, A. A complexidade na escola infantil. In: HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. São Paulo: Phorte, 2019. p. 19-72.

KUHLMANN Jr. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MARANHÃO, D. G. ; SARTI, C. A. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 171-194, abr. 2008.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2005. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E.; ROGER, E.; DOMINGO, R. **Educar en la era planetária**. Salamanca: Universidade de Valladolid- Unesco, 2002.

MOSS, P. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia**, USP, São Paulo, n. 20, vol. 3, p. 417-436, jul./set., 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: [Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável | As Nações Unidas no Brasil](#). Acesso em: 19 out.2022.

PARO, V. H. A utopia da gestão escolar e democrática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 51-53, fev. 1987.

PARO, V. H. **Gestão democrática da educação pública**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. 2. ed. rev. São Paulo: Intermeios, 2018.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA (RNPI). Secretaria Executiva 2015-2017. **A criança e o espaço**: a cidade e o meio ambiente. São Paulo, 2015.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; VITÓRIA, T. Integração família e creche: o acolhimento é o princípio de tudo. In: MATUANO, E. M.; LOUREIRO, S. R.; ZUARDI, A. W. (org.). **Estudos em saúde mental**. Ribeirão Preto: FMRP/USP, 1997. p.107-131.

SÃO PAULO. Comitê Gestor Intersetorial da Política Municipal Integrada Pela Primeira Infância. **Plano Municipal Pela Primeira Infância 2018 – 2030**. São Paulo: PMSP, 2018.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade de São Paulo**: Educação infantil. São Paulo: SME; COPEDI, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares**: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME; DOT, 2007.

SILVA, D. A. **Qualidade social da creche**: polissemia de múltiplas vozes. 2020. 299 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23367>. Acesso em: 19 out. 2022.

SILVA, D. A.; RONCA, A. C. C. Novos velhos desafios da creche: contribuições para a construção de uma educação de qualidade social. In: OLIVEIRA, J.F. ; SOUZA, A.R. (org.). **Gestão Pedagógica, Organização Curricular e Qualidade da Educação**. Brasília: ANPAE, 2019. v. 1. p. 49-52.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SZYMANSKI, H. Família. Encontros e Desencontros na Relação Família-Escola. **Idéias**, n. 25, p. 213-225, 1997.

SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L.R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 2. ed. Brasília: Editora Plano, 2010.

XIMENES, S. B. GRINKRAUT, A. Acesso à educação infantil no novo PNE: parâmetros de planejamento, efetivação e exigibilidade do direito. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.1, p.78-101, jun.2014.

#### **HISTÓRICO**

*Submetido:* 08 de Jun de 2021.

*Aprovado:* 24 de Out de 2022.

*Publicado:* 07 de Dez de 2022.

#### **COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:**

SILVA, D.A.; RONCA, A.C.C. Promover a participação da família na complexidade da creche. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 51, eISSN: 2526-9062, 2022.