



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Patrícia Machado de Souza

**O lugar das famílias nas orientações educacionais da Educação Infantil da Rede
Municipal de Educação de Florianópolis (1976-2018)**

Florianópolis

2023

Patrícia Machado de Souza

**O lugar das famílias nas orientações educacionais da Educação Infantil da Rede
Municipal de Educação de Florianópolis (1976-2018)**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Infância, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Diana Carvalho de Carvalho.
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Marcia Buss Simão.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Souza, Patrícia Machado de

O lugar das famílias nas orientações educacionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (1976-2018) / Patrícia Machado de Souza ; orientadora, Diana Carvalho de Carvalho, coorientadora, Marcia Buss Simão, 2023.

169 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Relações com famílias. 4. Documentos curriculares. I. Carvalho, Diana Carvalho de . II. Simão, Marcia Buss . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Patrícia Machado de Souza

**O lugar das famílias nas orientações educacionais da Educação Infantil da Rede
Municipal de Educação de Florianópolis (1976-2018)**

O presente trabalho, em nível de Mestrado, foi avaliado e aprovado, em 9 de dezembro de 2022, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Diana Carvalho de Carvalho, Dr.^a – Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Márcia Buss Simão, Dr.^a – Coorientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Eloisa Helena Teixeira Fortkamp, Dr.^a – Examinador suplente
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Patrícia de Moraes Lima, Dr.^a – Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Rosinete Valdeci Schmitt – Examinadora Externa
Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis

Prof.^a Lenira Haddad, Dr.^a – Examinadora Externa
Universidade Federal de Alagoas

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão, que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Educação.

Prof. Ademir Valdir dos Santos, Dr.
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof.^a Diana Carvalho de Carvalho, Dr.^a – Orientadora

Florianópolis, 2023.

À Anthony, Caetano e Paola.

“À medida que os filhos crescem, a mãe deve diminuir de tamanho. Mas a tendência da gente é continuar a ser enorme”. (Clarice Lispector)

AGRADECIMENTOS

A chegada é individual, mas a trajetória foi coletiva.

Gratidão à força, à potência, à sabedoria da ancestralidade que vive em mim!

Gratidão às mulheres da minha vida: vó Judite (Edith, *in memoriam*), madrinha (Elisabete) e minha mãe (Marlene). Mulheres que, a partir de suas condições de vida, fizeram o que foi possível para que eu pudesse construir minha história.

Gratidão a meu avô Esperidião (*in memoriam*), que as reuniu e nos possibilitou este encontro.

A todas as vidas em mim: familiares, amigos, amigas, professoras, professores, orientador e orientadoras, integrantes da banca, colegas de trabalho, gratidão!

Às crianças e aos seus referentes familiares, motivo e sentido de toda busca e aprendizado deste percurso investigativo, gratidão!

Todas as vidas em mim
(Cora Coralina)

Vive dentro de mim
uma cabocla velha
de mau-olhado,
acocorada ao pé do borralho,
olhando pra o fogo.
Benze quebranto.
Bota feitiço...
Ogum. Orixá.
Macumba, terreiro.
Ogã, pai-de-santo...

Vive dentro de mim
a lavadeira do Rio Vermelho.
Seu cheiro gostoso
d'água e sabão.
Rodilha de pano.
Trouxa de roupa,
pedra de anil.
Sua coroa verde de são-caetano.

Vive dentro de mim
a mulher cozinheira.
Pimenta e cebola.
Quitute bem feito.
Panela de barro.
Taipa de lenha.
Cozinha antiga
toda pretinha.
Bem cacheada de picumã.
Pedra pontuda.
Cumbuco de coco.
Pisando alho-sal.

Vive dentro de mim
a mulher do povo.
Bem proletária.
Bem linguaruda,
desabusada, sem preconceitos,
de casca-grossa,
de chinelinha,
e filharada.

Vive dentro de mim
a mulher roceira.
— Enxerto da terra,
meio casmurra.
Trabalhadeira.

Madrugadeira.
Analfabeta.
De pé no chão.
Bem parideira.
Bem criadeira.
Seus doze filhos,
Seus vinte netos.

Vive dentro de mim
a mulher da vida.
Minha irmãzinha...
tão desprezada,
tão murmurada...
Fingindo alegre seu triste fado.

Todas as vidas dentro de mim:
Na minha vida —
a vida mera das obscuras.

RESUMO

A presente pesquisa, em nível de mestrado, teve como objetivo geral analisar qual o lugar das famílias nas Orientações Educacionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis no período compreendido entre os anos de 1976 e 2018. Assim, traçou-se um caminho de estudos nesta pesquisa, que teve como objetivos específicos: i) contextualizar o processo histórico de elaboração das orientações educacionais da Educação Infantil na RME de Florianópolis; ii) apreender como o lugar das famílias foi sendo abordado nas orientações educacionais da Educação Infantil da RME de Florianópolis; iii) examinar possíveis rupturas e continuidades na construção do lugar das famílias constantes nas orientações educacionais da Educação Infantil da RME de Florianópolis. Delimitada a problemática de investigação, visando responder aos objetivos geral e específicos, adotou-se a Técnica da Análise de Conteúdo para organização e análise dos dados. Para além da perspectiva descritiva dos documentos, assumiu-se uma perspectiva interpretativa, o que implicou admitir que essa também dependeu da pessoa do investigador, do seu passado pessoal e profissional, bem como de seus objetivos, desejos e significados. Com inspiração em *Infância Berlinense: 1900*, de Walter Benjamin, as memórias pessoais de infância foram transformadas em objeto de análise histórico-social, procurando enfatizar o quadro político da memória. Tendo o pensamento de Benjamin como referência, a memória individual operou como deflagradora de uma memória mais ampla, ao mesmo tempo memória de uma época, de uma cidade, de um bairro, de uma Rede Municipal de Ensino. Para as análises, estabeleceu-se diálogo com autoras e autores que analisam as relações entre creche e famílias na Educação Infantil. Os documentos analisados revelam como a gênese das relações e o lugar das famílias foi sendo abordado nas orientações educacionais da Educação Infantil da RME de Florianópolis, tendo, inicialmente, a norma hegemônica de família como realidade. A análise dos documentos também revela a emergência e o processo de ampliação da participação das famílias nos documentos publicados mais recentemente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Relações com famílias. Documentos curriculares.

ABSTRACT

The present research, at the master's level, had the general objective of analyzing the place of families in the Educational Guidelines for Early Childhood Education in the Municipal Education Network (RME in Portuguese) in the city of Florianópolis, in the period between 1976 and 2018. Thus, path of studies was made in this research, which had the following specific objectives: i) to contextualize the historical process of elaboration of the educational guidelines of Early Childhood Education in the Florianópolis' RME; ii) apprehend how the families place was approached in the educational guidelines of Early Childhood Education at RME in Florianópolis; iii) examine possible ruptures and continuities in the construction of the place of families contained in the educational guidelines of Early Childhood Education at RME in Florianópolis. Once the investigation problem was delimited, aiming to respond to the general and specific objectives, the Content Analysis Technique was adopted to organize and analyze the data. In addition to the descriptive perspective of the documents, an interpretative perspective was assumed, which implied admitting that this also was based on the researcher, his personal and professional background, as well as her objectives, desires and meanings. Inspired by Walter Benjamin's *Berlin Childhood: 1900*, personal childhood memories were transformed into an object for a historical-social analysis, seeking to emphasize the political memory framework. Having Benjamin's thought as a reference, individual memory operated as a trigger for a broader memory, at the same time an era, a city, a neighborhood, a Municipal Education Network memory. For the analyses, a dialogue was established among authors who analyze the relationship between day care centers and families in Early Childhood Education. The analyzed documents reveal how the genesis of relations and the place of families were approached in the Early Childhood Education at RME educational guidelines in Florianópolis, initially having the hegemonic norm of family as a reality. Document analysis also reveals the emergence and expansion process of family participation in more recently published documents.

Keywords: Early Childhood Education. Relationships with families. Curriculum documents.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Pesquisas que focalizam as relações creche-famílias na década de 2010.....	31
Quadro 2	– Pesquisas que focalizam aspectos relacionados ao currículo e à gestão democrática na Educação Infantil na década de 2010	32
Quadro 3	– Pesquisas que focalizam as relações creche-famílias realizadas na RMEF	34
Quadro 4	– Pesquisas que focalizam participação das famílias, qualidade e gestão democrática na Educação Infantil	35
Quadro 5	– Cadernos construídos a partir do processo de formação continuada	35
Quadro 6	– Pesquisas que tematizam as Orientações Educacionais para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	36
Quadro 7	– Documentos com as Orientações Educacionais e Pedagógicas para Educação Infantil da RME de Florianópolis no período de 1976 a 2018 (continua)	58
Quadro 8	– Documentos com as Orientações Educacionais e Pedagógicas para Educação Infantil da RME de Florianópolis no período de 1976 a 2018 e o contexto político local.....	62
Quadro 9	– Documentos com as Orientações Educacionais e Pedagógicas para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no período de 1976 a 2019 e as respectivas equipes gestoras da Educação Infantil (continua).....	63
Quadro 10	– Documentos com as Orientações Educacionais e Pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino no período de 1976 a 2018 e a equipe de consultores (continua)	69
Quadro 11	– Documentos com as Orientações Educacionais e Pedagógicas para Educação Infantil da RME de Florianópolis no período de 1976 a 2018 e as perspectivas teóricas	71
Quadro 12	– Documentos com as Orientações Educacionais e Pedagógicas para Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis no período de 1976 a 2018 e a função política, social e pedagógica da Educação Infantil (continua)	72
Quadro 13	– Classe: Berçário – de 3 meses a 18 meses	105
Quadro 14	– II e III Nível – 4 ^a , 5 ^a e 6 ^a	122
Quadro 15	– Indicativos para o planejamento que legitimam o princípio da complementariedade na relação com as famílias nas seções do documento ...	143
Quadro 16	– Brincadeira: indicativos para o planejamento que legitimam o princípio da complementariedade na relação com as famílias	144
Quadro 17	– Núcleo de Ação Pedagógica: Relações Sociais e Culturais: indicativos para o planejamento que legitimam o princípio da complementariedade na relação com as famílias.....	144
Quadro 18	– Núcleo de Ação Pedagógica: Linguagens Oral e Escrita: indicativos para o planejamento que legitimam o princípio da complementariedade na relação com as famílias.....	145

Quadro 19 – Linguagens Visuais: indicativos para o planejamento que legitimam o princípio da complementariedade na relação com as famílias	145
Quadro 20 – Linguagens Corporais e Sonoras: indicativos para o planejamento que legitimam o princípio da complementariedade na relação com as famílias.....	145
Quadro 21 – Núcleo de Ação Pedagógica: Relações com a Natureza: indicativos para o planejamento que legitimam o princípio da complementariedade na relação com as famílias.....	146

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Capa do Projeto Núcleos de Educação Infantil.....	75
Figura 2	– Capa do documento Currículo do Pré-Escolar.....	77
Figura 3	– Capa do documento Apostila.....	78
Figura 4	– Capa do documento Programa de Educação Pré-Escolar.....	80
Figura 5	– Capa do documento <i>Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular</i>	81
Figura 6	– Capa do documento <i>Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal</i>	82
Figura 7	– Capa do documento <i>Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil</i>	83
Figura 8	– Capa do documento <i>Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis</i>	84
Figura 9	– Capa do documento <i>Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis</i>	85
Figura 10	– Capa do documento <i>Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica</i>	86

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
APM	Associação de Pais e Mestres
APP	Associação de Pais e Professores
Arena	Aliança Renovadora Nacional
Asplan	Assessoria de Planejamento
BNH	Banco Nacional de Habitação
BTDT	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Comunidade Eclesial de Base
CEI	Centros de Educação Infantil
CFE	Conselho Federal de Educação
Coepre	Coordenadoria de Educação Pré-Escolar
Comcap	Companhia de Melhoramentos da Capital
CSU	Centro Social da Coloninha
Cura	Comunidade Urbana de Recuperação Acelerada
DC	Desenvolvimento de Comunidade
DEM	Partido Democratas
Dr. ^a	Doutora
DSN	Doutrina de Segurança Nacional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Epre	Encontro de Educação Pré-Escolar
Erer	Educação das Relações Étnico-Raciais
Fesc	Fundação Educacional de Santa Catarina
Fisi	Fundo Internacional de Socorro à Infância
Fucabem	Fundação Catarinense do Bem-Estar do Menor
Ladesc	Liga de Apoio ao Desenvolvimento Catarinense
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LBV	Legião da Boa Vontade
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MRC	Movimento de Reorganização Curricular
n./nº	número

NEI	Núcleo de Educação Infantil
Nupein	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância
p.	página
PDS	Partido Democrático Social
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPB	Partido Progressista Brasileiro
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPS	Partido Popular Socialista
Proepr	Programa de Educação Pré-Escolar
Prof. ^a	Professora
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático
PSECD	Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RME	Rede Municipal de Ensino
Sesas	Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social
STF	Supremo Tribunal Federal
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
v.	volume

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: TECENDO A PROPOSTA DE PESQUISA	16
2	RELAÇÕES CRECHE-FAMÍLIAS NAS PRODUÇÕES DA ÁREA: UM OLHAR EXPLORATÓRIO	30
2.1	RELAÇÕES CRECHE-FAMÍLIAS: SOBRE O QUE AQUI SE FALA	38
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS: O DESVELAR DE UMA DAS MUITAS CAMADAS	52
3.1	<i>CORPUS</i> DOCUMENTAL ELEITO NA PESQUISA	74
3.1.1	Documento 1: Projeto núcleos de Educação Infantil (1976)	74
3.1.2	Documento 2: Currículo pré-escolar (1981)	75
3.1.3	Documento 3: Apostila (1982)	77
3.1.4	Documento 4: Programa de Educação Pré-Escolar (1988)	78
3.1.5	Documento 5: Traduzindo em ações – das diretrizes a uma proposta curricular (1996)	80
3.1.6	Documento 6: Subsídios para a reorganização didática da educação básica municipal: princípios pedagógicos para a Educação Infantil Municipal (2000)	81
3.1.7	Documento 7: Diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil (2010)	82
3.1.8	Documento 8: Orientações curriculares para Educação Infantil (2012)	83
3.1.10	Documento 10: Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica (2016)	85
3.1.11	Documento 11: Orientações para o processo de inserção das crianças na Educação Infantil (2018)	86
4	A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FLORIANÓPOLIS: A GÊNESE DAS RELAÇÕES	88
4.1	1976 – NEI COLONINHA: AQUI SURGE A RELAÇÃO CRECHE-FAMÍLIAS	90
4.2	SOBRE A NOÇÃO DE FAMÍLIA(S): O QUE (RE)VELAM OS DOCUMENTOS?	96
4.3	DE 1976 A 1988 - A NORMA HEGEMÔNICA DE FAMÍLIA COMO REALIDADE	98
4.4	DE 1996 A 2018 – O DECLÍNIO DA NORMA HEGEMÔNICA DE FAMÍLIA	108
5	SOBRE A EMERGÊNCIA E O PROCESSO DE AMPLIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS	117
5.1	O PROCESSO DE AMPLIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS	127
6	CONSIDERAÇÕES DE/SOBRE PARTIDA... NÃO DE CHEGADA!	154
	REFERÊNCIAS	161

1 INTRODUÇÃO: TECENDO A PROPOSTA DE PESQUISA

Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria. (Paulo Freire).

Durante os anos de 2005 e 2006, vivenciei muitos dos desafios e da responsabilidade que envolvem assumir a gestão de um Núcleo de Educação Infantil (NEI) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). Responsabilidade, dada a necessidade que adveio de um compromisso em desenvolver a gestão em um viés democrático e compartilhado, pautando-se no coletivo da unidade educativa. Desafio, dado ao fato de minha formação estar voltada para o exercício da docência, cuja experiência profissional havia estado até então atrelada à rede privada de ensino.

A oportunidade de estar à frente da Direção desta unidade me levou a refletir não só sobre a educação das crianças pequenas mas principalmente sobre a complexidade de relações que envolvem este processo.

Embora, na rede privada, questões sobre as relações entre a escola e as famílias também se fizessem presentes, ao ingressar na rede pública de Educação Infantil, percebi que o tema emerge com outras problematizações, sendo notório o quanto o contexto social interfere nestas relações.

Do ano de 2007 até meados de 2008, na Direção de outra unidade da mesma rede, vivi mais intensamente a problemática destas relações. Uma comunidade economicamente desfavorecida, pouco ouvida em suas necessidades e anseios, que, por conviver com o estigma da violência e dos 'pré-conceitos', estabelecia com os profissionais da creche relações de desconfiança e vigilância sobre as ações educativo-pedagógicas desenvolvidas com as crianças.

Se, por um lado, tínhamos famílias que, a sua maneira, reclamavam uma creche diferente, que as tirasse da invisibilidade e da desqualificação a que, por muito tempo, foram submetidas; por outro, tínhamos profissionais que reclamavam da forma como eram tratados pelas famílias, de suas formas de organização, educação e cuidado com as crianças.

Em meados de 2008, interrompi minha vivência na RMEF, na qual me encontrava na condição de cargo comissionado, para me efetivar como professora na Educação Infantil da RME de Biguaçu.

Naquele contexto, inúmeros desafios se colocaram. É aqui que refaço o percurso de minha formação, com um retorno à reflexão sobre a infância e as ações educativo-pedagógicas desenvolvidas junto às crianças. O atendimento prestado às crianças e aos seus familiares, assim

como a estrutura de trabalho oferecida aos profissionais da Educação Infantil, foram fortes provocadores do olhar interrogador que passei a desenvolver sobre aquele espaço.

Embora o contexto em que atuava como professora fosse constituído por uma comunidade educativa, pouco se enfocava a importância da participação das famílias. Durante as Reuniões Pedagógicas, avaliava-se o atendimento à criança por parte de diferentes profissionais (professores, diretora, subdiretoras, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais), requerendo-se paridade e colaboração nesse fazer, no entanto sem qualquer discussão sobre a necessária interação com as famílias para o enriquecimento das possibilidades de ação junto às crianças.

O contato direto com as famílias nestes contextos educativo-pedagógicos fez com que o tema continuasse me inquietando e ensejando maiores aprofundamentos, tanto no âmbito teórico como na concretude das relações.

Foi assim que, apesar da realidade que se apresentava, alimentada pelas relações de parceria e respeito que procurava estabelecer com as crianças e seus familiares, assim como pelo compromisso firmado com estes, passei a buscar em outros espaços o suporte necessário ao desenvolvimento da docência.

É neste momento que começo a frequentar os Ciclos de Debates promovidos pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância (Nupein), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), encontrando nesses espaços o aporte teórico para o trabalho que vinha procurando desenvolver no Centros de Educação Infantil (CEI), no sentido de romper com a lógica adultocêntrica tradicional, conferindo às crianças o estatuto de sujeitos de sua socialização e partícipes das ações educativo-pedagógicas.

De volta à Educação Infantil da RMEF, passo a me envolver na docência com bebês e crianças bem pequenas, na qual, durante os processos de reflexão sobre as relações educativo-pedagógicas¹ estabelecidas com estes, minha atenção e meu interesse mais uma vez recaem sobre as relações estabelecidas com as famílias.

Ao planejar a organização dos tempos de permanência dos bebês na creche durante o período de inserção, vamos dialogando sobre a necessidade de se pensar na construção de um sistema de pertencimento a esse coletivo que incluísse também os referentes familiares (pessoas

¹ Refere-se às “[...] relações constituídas em torno da ação docente, as quais não envolvem apenas as/os profissionais e as crianças, mas, de forma mais alargada, como cita Odena (1995), outros, como as famílias, as demais profissionais da instituição, a comunidade, os profissionais de setores dirigentes, como a Secretaria de Educação” (SCHMITT, 2014, p. 60).

com quem a criança já está familiarizada), compreendendo que era no momento de entrada das crianças no contexto de vida coletiva da creche que se dariam os inícios dessas relações.

Nesse sentido, passamos não apenas a considerar que a presença do referente familiar na creche era uma condição importante para que a criança aceitasse com alegria e curiosidade o novo ambiente e estivesse disponível para estabelecer novos relacionamentos, mas também a compreender que, durante esses encontros iniciais, seriam desenvolvidos os primeiros relacionamentos e comunicações com os referentes familiares.

Instigada pelo desejo de ampliar os conhecimentos referentes a esta temática, decido retornar à UFSC, para cursar o Mestrado em Educação, percebendo a possibilidade não só de ampliação da postura reflexiva e investigativa sobre minha ação docente mas também de produção de conhecimento que pudesse contribuir para fundamentar problemáticas que pedem solução.

Com a proposta de investigação ainda em aberto, sou orientada a iniciar o levantamento bibliográfico referente às pesquisas já desenvolvidas sobre a problemática que pretendia investigar e a buscar referenciais teóricos que pudessem contribuir com o processo de reflexão e problematização.

Nessa trajetória de estudos e reflexões, as problematizações desenvolvidas no Seminário ‘Infância, Estrangeiridade e a produção da pesquisa em cenários da Educação’, possibilitou-me tomar o horizonte da heterogeneidade, da diferença na análise do ‘objeto’ desta pesquisa, no sentido de ‘mirar’ o modo comum de olhar para os processos de construção das relações com as famílias, provocando algumas possibilidades de problematização, a saber: serão mesmo as relações travadas entre creches e famílias tão repetitivas e homogêneas como muitos estudos tendem a mostrar? Não estará nosso olhar tão ‘encharcado de regularidades’ que não nos permite perceber a inconstância e avançar nas interpretações? Não serão tais interpretações resultado de nossa dificuldade em construir uma leitura da realidade como ela realmente é, sem encaixá-la em concepções, valores, naquilo que já está naturalizado sobre essas relações? Como acessar o que não está dito? Como alterar a mirada? De que forma contribuir para novos processos ou para novas formas de pensar essas relações?

Localizar e retomar o percurso de estudos até aqui desenvolvido, à luz das contribuições das disciplinas e dos seminários oferecidos durante o segundo semestre de 2018, contribuiu para, mais uma vez, operar na desconstrução do meu olhar, tornando-o receptivo, aberto à travessia, à deriva, no sentido de “[...] deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e nos submetendo a isso” (HEIDEGGER, 1987, p. 143 *apud* LARROSA, 2002, p.25), para acessar o que ainda não estava ‘dito’ acerca dessas relações.

Assim, nossa curiosidade científica vai se dirigindo para o estudo das relações creche-famílias, compreendendo que estas se constroem, desconstroem e reconstroem em espaços de diálogo, convergentes ou divergentes, dependendo não apenas das características, das estruturas, do funcionamento das instituições ou da letra da lei, mas, sobretudo, da forma como as pessoas envolvidas conceituam a sua situação.

Nesse processo, o interesse inicial em problematizar como as relações creche-famílias são abordadas nas orientações educacionais da Educação Infantil da RMEF (1976/2015) adveio do contato com a pesquisa de Patrícia Regina Silveira de Sá Brant (2013), intitulada *Do perfil desejado – a invenção da professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976/1980)*, quando de sua socialização no Seminário ‘História da Educação Infantil em Santa Catarina: primeiras aproximações’.

Tomar conhecimento deste percurso investigativo me instigou a também revisitar a trajetória da Educação Infantil da RMEF, buscando perceber quais conhecimentos ou concepções foram validados, quais sentidos ou objetivos foram sendo construídos no processo histórico de construção das relações creche-famílias.

Entendendo que as coisas que acontecem hoje têm um passado, pois “[...] surgiram em situações concretas como respostas a desafios e problemas específicos, e que provavelmente, quando as utilizamos hoje em dia, ainda trazem parte desses significados” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 17), pensei que ‘escavar’ o que ficou escondido, invisível, buscar o que havia de novo naquilo que ficou esquecido pudesse me ajudar a iluminar algum elo oculto entre o passado e o presente que me possibilitasse enxergar e compreender, de forma mais clara e profunda, os porquês dos “comportamentos modelados ou idealizados” que se fazem presentes nas tramas das relações entre creches e famílias.

No entanto, a partir das contribuições da banca de qualificação, alcancei uma definição mais apurada do objeto de estudo, passando à problematização do lugar da família nas orientações educacionais da RMEF, compreendendo que esse lugar ‘molda e delimita’ as relações estabelecidas com as famílias.

De acordo com Rocha (2002, p. 67),

A socialização e a educação da criança inicialmente assumidas pela família ou grupos sociais específicos, ao passarem a ser compartilhadas por diversos segmentos públicos deixando de ser uma tarefa exclusivamente privada, configuram a Educação Infantil como um tema essencialmente multidisciplinar.

Para a pesquisadora, a complexidade dos fatores envolvidos no processo educativo-pedagógico suscita e exige da pesquisa em Educação Infantil “[...] a abertura em campos

teóricos que permitam captar os aspectos que estão envolvidos em suas relações no âmbito: social, familiar, cultural, expressivo, estético, cognitivo, afetivo, psicológico, etc.” (ROCHA, 1999, p. 62).

Assim, para alcançar uma visão mais ampliada do objeto de nosso interesse, procuramos nos aproximar das formulações teóricas desenvolvidas pelo geógrafo Milton Santos (2006) tomando por referência *A natureza do espaço*, a qual, segundo seus colegas geógrafos, é sua obra máxima sobre o objeto da geografia: o espaço.

Considerando que cada área de estudos possui suas especificidades, a intenção aqui não é transpor conceitos para compreender uma realidade, pois assim se poderia incorrer no risco de produzir uma distorção dos conceitos em estudo, uma vez que se trata da leitura e interpretação de formulações teóricas de outro campo de pesquisa. No entanto, compreender os fenômenos complexos que são a criança e a infância (não apenas parcialmente), obriga-nos a buscar outros campos, outras disciplinas, outras abordagens, outros pontos de vista para a pesquisa. Nosso objetivo não é um estudo aprofundado da obra do autor, pois, em muitos termos utilizados, Milton Santos (2006) não se atém ao significado clássico das palavras, conferindo-lhes outros sentidos. Portanto, elegemos o que consideramos que tivesse maior proximidade com o tema em estudo.

As reflexões sobre as categorias de análise de espaço geográfico e a própria concepção de espaço têm ocupado lugar significativo em diferentes áreas de estudo/pesquisa, desde a Filosofia e a Geografia até as demais Ciências Sociais e Humanas, como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política. Tais categorias são problematizadas em sua relação na constituição do sujeito, de sua identidade, o que, segundo Demóstenes Dantas Vieira (2016), “[...] traz à baila uma noção de espaço não apenas físico e material, mas simbólico. Espaço ligado à experiência, aos valores, às emoções, às interações sociais, às desigualdades, à inclusão, etc.” (VIEIRA, D., 2016, p 70).

Durante o processo de pesquisa sobre alguns aspectos centrais da trajetória intelectual de Milton Santos a partir da década de 1970, a qual procurou evidenciar características da sua concepção de Geografia e dos conceitos de ‘espaço’ e ‘território’, Saquet e Silva (2008) localizaram relato do geógrafo brasileiro sobre a tarefa árdua de encontrar uma definição única para espaço ou mesmo para território, no qual afirma que “[...] cada categoria possui diversas acepções, recebe diferentes elementos de forma que toda e qualquer definição não é uma definição imutável, fixa, eterna; ela é flexível e permite mudanças” (SAQUET; SILVA, 2008, p. 7), o que nos leva a compreender que se trata de conceitos historicamente construídos .

De acordo com Santos (2006), o espaço geográfico é um misto, um híbrido da condição social e física, mesclando relações sociais e materialidades. O autor concebe o espaço como “[...] um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 2006, p. 39). Também afirma que o espaço sem a ação humana seria paisagem – uma porção da configuração territorial possível de abarcar com a visão, um conjunto de elementos naturais e artificiais que fisicamente caracterizam uma área, pois é o homem quem anima as formas espaciais, conferindo-lhes conteúdo. Enquanto seres de ação, os homens agem sobre as coisas e objetos, sobre si mesmos e sobre os outros, criando uma alteração, uma modificação do meio, da situação em que se inserem. A ação é um processo, mas um processo dotado de propósito, no qual um agente, mudando alguma coisa, muda a si mesmo, sendo esses dois movimentos concomitantes.

Com base em Giddens (1978), o autor nos convida a entender a ação como a “[...] corrente de intervenções causais reais ou observadas de seres corpóreos num processo contínuo de acontecimentos no mundo” (GIDDENS, 1978, p. 80). Subordinado a normas, escritas ou não, formais ou informais, “[...] o conjunto do campo de atividades de cada indivíduo é codificado pelo sistema de regras, do mesmo modo que o seu campo relacional” (PAGES, 1979, p. 50 *apud* SANTOS, 2006, p. 50), estando as ações cada vez mais estranhas aos fins próprios do homem e do lugar. Daí decorre a necessidade, apontada por Santos (2006), de se operar uma distinção entre a escala de realização das ações e a escala do seu comando, uma vez que, no mundo de hoje, muitas das ações que se exercem num lugar são o produto de necessidades alheias, muitas vezes localizadas em outro ponto da superfície da Terra. Desse modo, afirma que:

Impõe-se distinguir entre atores que decidem e os outros. Um decididor é aquele que pode escolher o que vai ser difundido e, muito mais, aquele capaz de escolher a ação que, nesse sentido, se vai realizar. Essa ideia é desenvolvida por J. Masini (1988, pp. 112-113) que inclui, entre os grandes decididores, os governos, as empresas multinacionais, as organizações internacionais, as grandes agências de notícias, os chefes religiosos... A escolha do homem comum, em muitas das ações que empreende, é limitada. Frequentemente, o ator é apenas o veículo da ação, e não o seu verdadeiro motor. Mas é sempre por sua corporeidade que o homem participa do processo de ação. (SANTOS, 2006, p. 51).

Ao reconhecer a corporeidade do homem como instrumento de ação, Santos (2006) o faz levando em conta o quanto o governo do corpo pelo homem é limitado nos dias atuais, sendo lento os avanços na produção de normas legais para protegê-lo.

Retomando as contribuições de Giddens (1978, p. 69), destaca que a limitação nas escolhas pode se dar por duas vertentes:

Uma delas é a limitação da consciência. [...]. Essa limitação à consciência implica uma forma particular de tomar ação. A outra vertente na limitação das escolhas vem das limitações à própria ação. Depois que estamos munidos de um determinado quinhão de consciência, sabemos que as formas de ação que nos estão realmente abertas são pouco numerosas. (SANTOS, 2006, p. 51).

Basta lembrar, segundo Santos (2006), da noção e da realidade do consumo, tão sensível aos impulsos, graças a incitações da publicidade. A constante e insaciável produção de objetos gera nas pessoas a necessidade de se adaptar à nova realidade e consumi-la. Os movimentos passam a ser coordenados para satisfazer necessidades produtivas, e as ações a ser conduzidas por pensamentos, por meio de orientações. Assim, as pessoas são ensinadas a exercer ações, e não a exercitar o pensamento.

Com base nessa concepção, compreendemos que, mais do que uma superfície geograficamente cartografada e fisicamente delimitada pela distância entre dois pontos, o espaço é também constituído pela esfera da multiplicidade de elementos e vozes que se encontram em sua circunscrição. Tanto o espaço dito objetivo, mensurável, quanto o espaço das subjetividades, fundamentado nas interações sociais.

Não se trata apenas do espaço físico (objetivo), racional, mensurável, caracterizado pela abstração de tudo que compõe a cotidianidade, mas também do espaço das subjetividades, no qual o próprio espaço físico só terá relevância quando referenciado às interações sociais de onde recebem sentido. Ainda que as relações que o homem estabelece com as coisas do mundo sejam atravessadas pela conjuntura de significância que é dada pela técnica e sejam a ele oferecidas com um potencial de sentido previamente estabelecido, lidamos rotineiramente com um espaço que é de ordem vivencial.

Assim, como destaca Agostinho (2003), a creche, mais que a materialização de um projeto arquitetônico, no qual ficaram impressas as concepções de seus idealizadores, mais que o chão, as paredes e o teto, feitos de tijolos, ferro, cimento e areia, duros, imóveis e frios, trata-se do local educativo-pedagógico de propriedade coletiva pública cujos ocupantes, com seus modos de pensar, suas concepções acerca de ser e estar no mundo, apropriam-se dinamicamente, reelaborando a história de sua produção e dos seus produtores.

As crianças, ao se apropriarem do espaço da creche, vão dando a ele novos sentidos e significados, inventando outros jeitos de lidar com o chão, paredes, teto, objetos, arranjos, colegas e adultos, criando soluções, para viver um lugar de brincadeira, liberdade, movimento, encontro e de isolamento. Transformam, mudam o espaço,

fazendo coisas para além da imposição do traço arquitetônico e do que o adulto propõe. (AGOSTINHO, 2003, p.156).

Ao investigar a problemática referente ao lugar dos pais na escola, Mendel (2007) menciona que, depois de se aproximar do livro de Nalaskovisk (2003), foi possível acompanhar a forma como o espaço da escola ‘fala’ e como esse discurso revela diretamente as relações de poder que o caracterizam. A partir de suas experiências como pai e diretor de escola, o autor destaca que “o espaço da escola obriga” os profissionais a tratar os referentes familiares como se fossem alunos.

O espaço infantiliza, está saturado de imaturidade, o que significa que cria todas essas situações em que os pais não conseguem agir como pessoas mentalmente maduras ou em que pelo menos têm muita dificuldade em fazê-lo. Esta ideia manifesta-se em rituais simples como sentar os pais durante as reuniões em mesas que são demasiado pequenas para eles. (MENDEL, 2007, p. 203).

Analisando a passividade dos referentes familiares como falta de atividade, Mendel (2007) afirma que esse fenômeno está ligado a um sentimento de localização, o que nos leva a pensar que a própria configuração espacial impõe determinações que podem orientar a ação. Para a autora, se tomarmos em consideração os objetivos que levam os referentes familiares à escola, é possível efetuar uma análise sobre o lugar que ocupam nesse espaço, o que poderá expressar o caráter das relações havidas em seu interior:

Normalmente, os pais vão ao lugar onde está o seu filho (sala de aula, sala comum, recinto desportivo) ou procuram o pessoal da escola: professor, diretor, porteiro, etc. (sala do pessoal, sala do diretor, vestiários, recepção). Não há mais objetivos porque não há mais ninguém com quem falar. Os pais vão à escola por causa dos seus filhos e dos professores dos seus filhos. Não há mais nenhum pai neste sistema. Não há um lugar onde um pai possa encontrar-se com outro pai. Não há nenhum lugar que permita aos pais estarem com ou sem outras pessoas, estar entre pessoas. (MENDEL, 2007, p. 204).

À luz das relações formais e legais, criadas em conformidade com a legislação vigente, Mendel (2007) ressalta que uma escola é um sistema social que contém um subsistema de pessoas da escola (professores, funcionários), um subsistema de alunos e também, muito importante, um subsistema de pais. No entanto, se nos limitarmos a esse lado formal, temos que reconhecer que o subsistema de pais não pode se desenvolver. Não pode criar raízes, em sentido metafórico ou literal. Efetivamente, essa comunidade de referentes familiares é criada de forma espontânea, com alcance limitado, muitas vezes de forma oculta, no corredor, junto à porta da sala, no pátio, junto à entrada principal, junto ao poste de iluminação, perto do portão da escola.

Segundo a autora, este estado de coisas provoca a exclusão dos familiares dos espaços educativo-pedagógicos, ensinando-os a serem silenciosos. Devido às fronteiras, que

determinam as possíveis relações, são ensinados a não falar e submetidos à *cultura do silêncio* (FREIRE, 1993), sendo possível afirmar que “[...] este espaço semi-aberto da escola tem um carácter anti-social; é um espaço anti-pais, que os afasta em vez de os atrair e que não promove a criação de laços” (MENDEL, 2007, p. 205, *sic*).

Na mesma direção, Brule (2017, p. 23-24) destaca as contradições presentes na concepção social do espaço:

Neste sentido, todo o espaço é social, depende de interesses divergentes e de grupos diversos que reivindicam para si o seu uso. Cada ser tem direito a espaço. Este direito, entretanto, para alguns não é concedido. O espaço, assim como os seres humanos, é repleto de contradições, conflitos, solicita ampliação e é também fragmentado, relacionado e carregado de emoção.

Dessa forma, os espaços podem servir tanto à transformação quanto à subordinação da diferença e da diversidade; podem funcionar tanto como um terreno fechado para o controle social, difícil de ser rompido, quanto como um locus de resistência e mobilização. Espaço que, em sua materialidade cotidiana – objetos e corpos – “[...] é, ao mesmo tempo, uma condição para a ação; uma estrutura de controle, um limite à ação; um convite à ação” (SANTOS, 2006, p. 217-218).

Na busca por aprimorar sua teoria do espaço, Santos (2006) se aproxima do conhecimento filosófico para sustentar seus conceitos geográficos, o que pode ser percebido em sua reinterpretação do pensamento de Heidegger (1992, p. 90), segundo o qual “[...] o onde determina o como do Ser, porque Ser significa presença”, ou seja, seu entendimento de espaço geográfico, um misto, um híbrido entre condição social e física, mesclando relações sociais e materialidades, a atividade real do homem se funda nas condições para a sua atividade potencial. Desenvolve-se a partir dos meios disponíveis, em forma de coisas, pessoas, ideias que existam objetivamente e possam ser utilizadas. A ação é ação em um espaço, e é o espaço que dá forma a ação. Não “[...] um espaço ou lugar já determinado pelo, nem simplesmente determinante do, ser humano. Em vez disso, é isso no que e sobre cuja base o ser humano é ele mesmo levado a articular e aparecer de modo significativo [...]” (MALPAS, 2009, p. 193), o que revela a implicação mútua do homem com o mundo.

O homem só pode ser compreendido se lançado neste mundo com o qual está envolvido. Nele, o homem toma consciência de sua existência. A compreensão imediata que o homem tem de si surge a partir do mundo, ou seja, o *Dasein* (ser-ai) compreende a sua existência com base em suas relações e vivências cotidianas, situado em um contexto no mundo que não diz respeito

apenas a um espaço delimitado física ou geograficamente mas também ao espaço da experiência humana, do acontecimento.

Para o filósofo de *Ser e tempo*, o modo de ser do *Dasein* (ser-aí), da *pre-sença* (possibilidade do ser), abre-nos para o mundo, para o *ser-no-mundo*. Coloca-nos perante um conjunto de possibilidades, a nossa capacidade de fazer escolhas, diante de possíveis modos de ser. A *pre-sença* (possibilidade do ser) se constitui criando modos de ser único, daí Heidegger se referir a existências, considerando que as circunstâncias impõem restrições ao que posso fazer, já que o *ser-no-mundo* (com seu círculo de conhecimentos, afetos, interesses, desejos, preocupações, etc.) está sempre em relação com algo ou com alguém.

Portanto, é neste ponto que Keuchegerian (2011) considera que em *ser-no-mundo*, a preposição *no* não deve ser tomada no sentido de *dentro*, mas sim aproximar-se do *em*, pois não se trata de um ente dentro do outro, como continente/contido, já que remete à noção de encontro: ser-em, ser-com, o seu aqui num mundo compartilhado, de abertura para as relações. Nessa direção, Antônio Almeida R. da Silva (2007, p. 136) afirma que “[...] ser-com-os-outros, desta forma, é a característica fundamental e genuína, mais especificamente, o como me relaciono, atuo, sinto, penso, vivo com os meus semelhantes – o ser humano.

De acordo com Pádua (2005), no final do caminho de seu pensamento, Heidegger recorre àquilo que tinha de mais habitual para ele, o ouvir da própria linguagem, da palavra mesma – espaço –, que significa espaçar, trazer para o livre, instalar o aberto, um dar espaço, a livre doação de lugares para o habitar do homem.

Este espaçar, no sentido de “fazer espaço” para algo, ou mesmo “arrumar”, não deve ser compreendido aqui como o simples dispor dos objetos em alguma posição: antes, o espaçar – compreendido como a liberdade de doar, ou conceder, espaço como alojamento – é um existencial que torna possível o conceito mesmo de lugar. (PÁDUA, 2005, p. 113).

Segundo Keuchegerian (2011), “[...] positivar o espaço aparece aqui como desvelar o lugar que há nele, propiciando doação de lugares ao habitar dos homens, permitindo a estes o caráter de abertura (ser-em). O lugar é o espaço aberto que permite, pelo espaçar, que o homem habite por entre as coisas” (KEUCHEGERIAN, 2011, p. 63). Nesse sentido, considera fundamental pensar o espaçar, uma vez que este carrega o significado de abrir possibilidades e retoma o conceito de abertura. O espaço aqui é ressaltado por sua qualidade de permitir e dispor. “[...] este movimento de propiciar lugares, carrega em si a característica de guardar e cuidar. O que é guardado e cultivado não são as coisas que ocupam os lugares, pois as coisas já são em si

mesmas um lugar e não pertencentes a um, mas a in-corporação do lugar” (KEUCHEGERIAN, 2011, p. 49).

Nessa perspectiva, ousamos pensar que, embora os referentes familiares já tenham acentuada sua condição de ser-aí, enquanto ser-no-mundo (aquele que vive em meio a, numa situação mundana específica, vinculado as coisas do mundo, em unidade com, sendo constituído por), esta se encontra em caráter de possibilidade (poder-ser), necessita da abertura (sem-em) de um lugar para a manifestação do ser/família (no sentido de poder expor sua racionalidade crítica, de poder intervir, interpelar, sugerir, opinar), para seu acontecer enquanto membro da comunidade educativa. Abertura esta que é constitutiva de sua *pre-sença* (possibilidade do ser) nos espaços coletivos de Educação Infantil, que lhes permite tomar para si o espaço, o que não significa alguma forma de representação espacial física, mas antes um trazê-lo para dentro de si, de agir através dele, de romper, em sentido literal, com a rigidez, com as fronteiras entre o dentro e o fora, que os impedem de encontrar sentido para a lida cotidiana da *pre-sença* com as coisas e com as outras *pre-senças*, de não existir como realidade simplesmente-presente.

Embora fazendo parte do espaço público que é a creche, seja por meio de relações diretas ou indiretas, há um conjunto de circunstâncias que possibilitam e/ou limitam os referentes familiares de tomar parte do contexto coletivo da creche, no sentido de um envolvimento mais profundo do que apenas fazer parte, o que representa ter suas especificidades levadas em conta nas decisões importantes do processo educativo-pedagógico. Assim, recorre-se à abordagem de lugar não como algo palpável, objetivo, mensurável, o que o reduziria à mera ocupação de algum espaço, mas sim referenciado em uma abordagem de lugar como um campo de existência e coexistência, de possibilidade real e efetiva de comunicação, de troca e construção política.

Desse modo, compreendendo que os lugares permitem algo, consentem algo, tornam algo possível, que os lugares ocorrem abrindo possibilidades (ou não) para a ação e interação humana, nosso percurso investigativo partiu do pressuposto de que o conteúdo comunicado nas orientações educacionais da Educação Infantil da RMEF poderia nos deixar ver o lugar reservado (que carrega o sentido de guardar e cuidar) às famílias.

Nesse sentido, acreditamos que revisitar a trajetória da Educação Infantil da RMEF, privilegiando a análise das orientações educacionais pelo órgão produzidas, pode nos auxiliar a perceber quais conhecimentos ou concepções foram validados, quais sentidos ou objetivos foram sendo perspectivados no processo histórico de construção do poder-ser das famílias – e não apenas poder estar – no contexto coletivo da creche.

Com base no exposto até aqui, formulamos o seguinte **problema de pesquisa**: qual o lugar das famílias nas orientações educacionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no período de 1976 a 2018?

Para responder a essa questão, definimos como **objetivo geral** analisar qual o lugar das famílias nas orientações educacionais da Educação Infantil da RMEF no período referido.

A escolha por esse período justifica-se pelo fato de o início da Educação Infantil desta Rede ter se dado no ano de 1976, com a criação do Projeto Núcleos de Educação Infantil, o qual, na esteira do contexto de lançamento do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (1975), lançou as bases desta etapa da Educação Básica, configurando-se como o primeiro documento orientador das ações educativo-pedagógicas a serem desenvolvidas pelas professoras. Fechando o período, em 2018, temos a reedição das *Orientações para o Processo de Inserção das Crianças na Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2018), as quais, juntamente com os documentos publicados entre os anos de 2010 e 2016, lançam as bases para a estruturação de Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal de Florianópolis e demarcam o atual movimento de qualificação das ações educativo-pedagógicas desenvolvidas nessa Rede.

Nesta investigação, nossa escolha está orientada pelo uso do termo ‘orientações educacionais’, por compreendermos que este explicita de forma mais abrangente o conjunto de princípios e ações que regem o cotidiano dos espaços coletivos de Educação Infantil. De acordo com Machado (1993), o termo “educacional” indica uma intencionalidade e um comprometimento, por parte do adulto, para com a sobrevivência e o desenvolvimento da criança, tanto no plano físico quanto no psicológico ou social, bem como explicita o caráter de intencionalidade planejada, acompanhada e sistematizada das ações dos adultos junto às crianças na Educação Infantil.

Assim, traçamos um caminho de estudos nesta pesquisa, que tem como **objetivos específicos**:

- i) contextualizar o processo histórico de elaboração das orientações educacionais da Educação Infantil na RMEF;
- ii) apreender como o lugar das famílias foi sendo abordado nas orientações educacionais da Educação Infantil da RMEF;
- iii) examinar possíveis rupturas e continuidades na construção do lugar das famílias constante nas Orientações Educacionais da Educação Infantil da RMEF.

Considerando a amplitude e profundidade da obra de Heidegger, possivelmente nos colocamos numa posição de exposição ao ousar nos lançar neste ensaio de interpretação e compreensão de seu pensamento, naquilo que julgamos que pudesse contribuir para pensarmos de modo profundo no objeto de estudo desta investigação. Ao assumir as possibilidades de erro nesta experiência de pensamento, tomamos de Heidegger sua conotação filosófica provocadora ao refletir sobre o erro em sua relação com a errância, na qual nos deparamos com um pensar que se coloca em movimento, abre-nos ao processo de um ir e vir enquanto percurso do pensamento.

Como nos indica Marondola Jr. (2020, p. 219), talvez tenhamos que

[...] continuamente repensar e voltar ao começo, no sentido de repensar e, se for o caso, dispensar alguns posicionamentos. Sem assumir o tom profético ou tomar para si uma tarefa que certamente está para além, a passividade e a serenidade parecem necessárias para uma Ciência que se desloque de uma posição acima pautada em sua própria racionalidade e sistemas de valores, para se permitir estar-no-mundo, junto a. A abertura, tão cara à errância, se refere à escuta, que envolve o conjunto dos entes terrestres e também a transcendência. A abertura para a Terra é também uma abertura para o mistério: ambos tornados obsoletos no discurso moderno.

A precariedade faz parte da existência – nossa e de nossas investigações – e nos convoca a acolhermos nossa própria vulnerabilidade diante daquilo que nos desafiamos a alcançar com nossas próprias pernas e limitações, tomando os erros como potencialidade para construirmos algo novo...

Para a organização da escrita, o relatório de pesquisa está organizado em cinco capítulos além desta *Introdução*. No segundo capítulo, *Relações creche-famílias nas produções da área: um olhar exploratório*, apresentamos o levantamento da produção científica realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Dados de Professor Formador: Catálogo de Dissertações e Teses da RMEF, no período compreendido de 2011 a 2019. Considerando que a problematização das relações creche-famílias se situa não só em nível teórico mas também em nível conceitual, para evitar a ocorrência de dúvidas com relação à temática central desta investigação, procuramos esclarecer o que se está a tratar quando do uso dos termos ‘relações’, ‘creche’ e famílias’.

No terceiro capítulo, *Caminhos metodológicos: o desvelar de uma, das muitas camadas*, apresentamos de que forma foi sendo delineada e efetivada a orientação metodológica, os instrumentos metodológicos utilizados e a descrição situada das orientações educacionais que compõem o *corpus* documental do presente trabalho.

No quarto capítulo, *A implantação da Educação Infantil em Florianópolis: a gênese das relações*, contextualizamos como se deu o processo histórico de implantação do atendimento à população infantil na RMEF, no contexto do lançamento do Programa Nacional de Educação Pré-escolar (1975), por compreendermos que aqui se situa o início das relações com as famílias. Este capítulo também é dedicado à problematização da ideia de família expressa nas Orientações Educacionais.

O quinto capítulo, *Sobre a emergência e o processo de ampliação da participação das famílias*, trata especificamente da problemática central da pesquisa e, portanto, procura situar o lugar reservado às famílias nas Orientações Educacionais produzidas pela Educação Infantil da RMEF, em estreita relação com a legislação nacional.

Por fim, as *Considerações de/sobre partida... Não de chegada!* apresentam algumas considerações relativas ao processo investigativo e algumas reflexões/interrogações que ainda permeiam o processo de construção das relações com as famílias.

2 RELAÇÕES CRECHE-FAMÍLIAS NAS PRODUÇÕES DA ÁREA: UM OLHAR EXPLORATÓRIO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996).

Como primeiro passo da pesquisa, objetivando conhecer a produção referente à temática eleita, foi realizado levantamento da produção científica no banco de teses e dissertações da Capes, na BDTD e no Banco de Dados de Professor Formador: Catálogo de Dissertações e Teses da RMEF, no período compreendido entre 2011 e 2019.

Embora não tenha sido a primeira vez que desenvolvemos uma atividade com essa, o processo acabou por se transformar em desafio, dado o olhar restrito com o qual operamos ao desenvolver o levantamento inicial. Ao analisar o processo que estávamos realizando, observamos que, mais do que dominar a ‘técnica’ para o desenvolvimento do levantamento, fazia-se necessário ter claro o significado de ‘ler esse lugar’, ou seja, indagar-nos acerca do que buscávamos nesses bancos de dados ao tomá-los como fonte documental para mapeamento da produção acadêmica desenvolvida no período eleito.

Quando passamos a utilizar uma visão mais periférica, tangencial, aberta a perceber o que estava fora do foco principal de visão, percebemos que, antes de partir para a busca daquelas produções que traziam a ideia mais exata ou mais aproximada possível do que pretendíamos investigar, precisávamos fazer uma busca geral do tema central da pesquisa, que eram as ‘relações creche-famílias’, compreendendo que o objetivo da busca deveria estar centrado não apenas na confirmação da pertinência ou não da pesquisa para a área mas também na percepção do universo levantado, o que já havia sido ou não investigado sobre o assunto e quais pesquisas poderiam contribuir para o diálogo com a investigação que intencionávamos desenvolver.

Após inúmeras tentativas de combinações, a depender das palavras-chave eleitas, ora levantávamos um número muito abrangente, muito amplo de produções, ora não encontrávamos nenhum. Tomamos como referência para compor os arranjos de busca as seguintes palavras-chave: ‘relação creche-famílias’, ‘Educação Infantil’ e ‘currículo’.²

² Quanto ao uso do termo ‘currículo’, cabe-nos destacar que, embora tendo desenvolvido buscas com as palavras-chave ‘proposta curricular’, ‘orientações curriculares’, ‘proposta pedagógica’, ‘diretrizes curriculares’, ‘orientações curriculares’ e ‘orientações educacionais’, só foi possível encontrar pesquisas que, ao versar sobre ‘currículo na Educação Infantil’, estabeleciam alguma relação com o tema central da pesquisa.

A análise das pesquisas selecionadas deu-se em dois momentos distintos. O primeiro envolveu a quantificação das produções, com o propósito de mapeá-las em um período delimitado em anos. Já no segundo momento, buscamos mapear de forma geral as produções, classificando-as em: a) pesquisas que focalizavam a relação creche-famílias e b) pesquisas que focalizavam currículo e gestão democrática na Educação Infantil.

A seguir, apresentamos os quadros-síntese 1 e 2, os quais situam o leitor sobre os dados gerais das pesquisas identificadas no levantamento, considerando as produções acadêmicas do Banco de Teses e Dissertações da Capes realizadas na década de 2010:

Quadro 1 – Pesquisas que focalizam as relações creche-famílias na década de 2010 (continua)

Banco	Autor e orientador	Relação de dissertações e teses selecionadas		
		Título	Área/ Nível/ Instituição	Ano
BDTD Capes	Autora: Angélica Aparecida Curvelo Alves. Orientadora: Claudia Leme Ferreira Davis.	Sentidos e significados do educador da infância sobre a família	Ciências Humanas/Psicologia Mestrado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	2012
BDTD Capes	Autora: Flávia Maria Cabral de Almeida. Orientadora: Vera Maria Ramos de Vasconcellos.	Família e educadores da infância: um diálogo possível	Ciências Humanas/Educação Doutorado Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj)	2013
BDTD Capes	Autora: Maria Cleidimar Fernandes de Brito. Orientadora: Maria do Socorro Oliveira.	Escola e família: práticas de letramento, vivências e memórias	Ciências Humanas/Linguística, letras e artes Mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2016
BDTD Capes	Autora: Claudia Cristina Garcia Piffer. Orientadora: Célia Maria Guimarães.	A complementaridade creche-família: retratos de uma creche pública municipal	Ciências Humanas/Educação Doutorado Universidade Estadual Paulista (Unesp)	2017

Fonte: elaborado pela autora com dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Quadro 2 – Pesquisas que focalizam aspectos relacionados ao currículo e à gestão democrática na Educação Infantil na década de 2010

Banco	Autor e orientador	Relação de dissertações e teses selecionadas		
		Título	Área/ Nível/ Instituição	Ano
BDTD Capes	Autora: Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro. Orientadora: Silvia Helena Vieira Cruz.	Educação Infantil e currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de Educação Infantil de Imperatriz/MA	Ciências Humanas/Educação Doutorado Universidade Federal do Ceará (UFC)	2014
BDTD Capes	Autora: Zenaide de Sousa Machado. Orientadora: Eloisa Acires Candal Rocha.	Educação de 0 a 3 anos: a qualidade na perspectiva das famílias de uma creche conveniada	Ciências Humanas/Educação Mestrado Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2015
BDTD Capes	Autora: Juliana Ribeiro Alves Franzoni. Orientador: João Josué da Silva Filho.	Gestão democrática e práticas participativas na Educação Infantil: um estudo de caso numa creche pública municipal	Ciências Humanas/Educação Mestrado UFSC	2015

Fonte: elaborado pela autora com dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Embora considerando que a análise das pesquisas se deu com base no resumo das produções, a fim de afastar o risco de fazer uma classificação equivocada do trabalho em determinados agrupamentos, observamos os seguintes aspectos:

- 1) Dos sete trabalhos selecionados, quatro enfatizam como se constitui a relação creche-família;
- 2) Dentre os aspectos perscrutados pelas pesquisas, encontram-se questões referentes à complementariedade, aos sentidos e aos significados das constituições familiares, da participação, do currículo, da gestão democrática e da qualidade na Educação Infantil;
- 3) Na maioria dos trabalhos, a reflexão acerca das relações creche-famílias dá-se a partir da ideia de complementariedade preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Os resultados obtidos nas pesquisas analisadas indicam que, embora esta relação apresente indicadores de complementariedade, há entraves para seu fortalecimento, como a escassa literatura sobre o assunto, a forma idealizada como são vistas as famílias, bem como a ausência de políticas públicas nessa esfera;
- 4) Outro dado recorrente nas pesquisas diz respeito ao fato de as relações creche-famílias serem caracterizadas como relações multifacetadas, permeadas por determinações políticas, econômicas, sociais e culturais. São relações perpassadas por encontros e desencontros, muitas vezes provenientes do confronto de expectativas em relação ao papel que cada instituição deve desempenhar;

- 5) Quanto aos sentidos atribuídos pelas professoras às famílias, embora considerem a importância de uma relação de proximidade para uma melhor compreensão de seus modos de vida, observamos que estes ainda são construídos a partir da norma hegemônica, a família nuclear conjugal. Essa realidade, já anunciada por Maistro (1997), levava as profissionais a ter uma visão predominantemente negativa sobre as famílias, destacando “o que elas não são” e privilegiando o “que elas deveriam ser”;
- 6) Ainda que nas pesquisas que tomam por objeto de estudo aspectos relacionados à gestão democrática e à participação as relações com as famílias sejam tomadas como indicativo para o atendimento de qualidade às crianças, constatamos que ainda são muitos os desafios quando se pensa em constituir uma cultura de participação e cooperação mútuas dentro dos espaços coletivos de Educação Infantil;
- 7) Quanto à abordagem das relações creche-famílias nas Orientações Educacionais da Educação Infantil, localizamos apenas uma pesquisa que se aproxima desta problemática, na qual os dados levantados revelam o quanto o lugar de crianças, professoras e famílias na construção do currículo é bastante limitado, principalmente quando a construção deste último sofre influência de empresas privadas. Em decorrência dessas determinações, a pesquisa analisada aponta para imposições e relações de poder que, direta ou indiretamente, segregam os sujeitos, colocando-os em uma posição passiva diante dos interesses do sistema de ensino. A pesquisa reconhece que, no currículo em ação, a participação dos diferentes atores deste processo perpassa, necessariamente, pelo envolvimento político e pedagógico da instituição;
- 8) Em sua maioria, os estudos decorreram de uma abordagem qualitativa, na qual os procedimentos metodológicos eleitos foram: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, observações do cotidiano dos espaços de Educação Infantil, registros escritos e fotográficos, entrevistas e questionários com as famílias e os profissionais;
- 9) Para o desenvolvimento das análises, algumas pesquisas utilizaram-se de interlocução disciplinar com os estudos da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância. Outras dialogaram com referencial teórico da Psicologia Sócio-Histórica e de estudos de Letramento;
- 10) Com relação ao plano dos informantes da pesquisa, com exceção da pesquisa de Monteiro (2014), as demais consideram as perspectivas dos sujeitos adultos, ficando as crianças praticamente à margem nos processos de investigação;
- 11) Quanto aos contextos de investigação, de um modo geral, os processos de pesquisa foram desenvolvidos em espaços de Educação Infantil;

12) Outro aspecto a destacar diz respeito ao fato de nenhuma das pesquisas localizadas ter desenvolvido uma retomada histórica da construção das relações creche-famílias do ponto de vista dos documentos oficiais dos sistemas educacionais responsáveis pela oferta desse serviço às famílias, que é o que nos propomos a fazer nesta investigação.

No Banco de Dados de Professor Formador: Catálogo de Dissertações e Teses, da RMEF, no qual estão disponíveis pesquisas realizadas por servidores e pesquisadores externos, não foi possível localizar trabalhos referentes à problemática das relações creche-famílias.

Desse modo, organizamos o Quadro 3, referente às pesquisas desenvolvidas na Rede ao longo das últimas três décadas, todas em nível de mestrado, intencionando tornar visíveis tais produções. Aqui também atentamos para a possibilidade de que outras produções possam não ter sido localizadas.

Quadro 3 – Pesquisas que focalizam as relações creche-famílias realizadas na RMEF

Banco	Autor e orientador	Relação de dissertações e teses selecionadas		
		Título	Área/Nível/ Instituição	Ano
BDTD Capes	Autora: Maria Aparecida Maistro. Orientadora: Eloisa Acires Candal Rocha.	As relações creche-famílias: um estudo de caso	Ciências humanas/ Educação Mestrado Universidade Federal de Santa Catarina UFSC	1997
BDTD Capes	Autor: Ancy Bernini Braga Orientadora: Ana Beatriz Cerisara.	Creche e família: uma relação possível	Ciências humanas/ Educação Mestrado UFSC	2003
BDTD Capes	Autora: Eloisa Helena Teixeira Fortkamp. Orientador: João Josué da Silva Filho.	Educação Infantil e Família: a complementariedade na perspectiva das famílias de baixa renda	Ciências humanas/ Educação Mestrado UFSC	2008

Fonte: elaborado pela autora com dados do Banco de teses e dissertações da Capes.

Quadro 4 – Pesquisas que focalizam participação das famílias, qualidade e gestão democrática na Educação Infantil

Banco	Autor e orientador	Relação de dissertações e teses selecionadas		
		Título	Área/ Nível/ Instituição	Ano
BDTD Capes	Autora: Marilde Juçara da Fonseca. Orientadora: Nadir Zago.	Participação das famílias na instituição pública de Educação Infantil: limites e possibilidades	Ciências humanas/Educação Mestrado UFSC	2000
BDTD Capes	Autora: Zenaide de Sousa Machado. Orientadora: Eloisa Acires Candal Rocha.	Educação de 0 a 3 anos: a qualidade na perspectiva das famílias de uma creche conveniada	Ciências humanas/Educação Mestrado UFSC	2015
BDTD Capes	Autora: Juliana Ribeiro Alves Franzoni. Orientadora: João Josué da Silva Filho.	Gestão democrática e práticas participativas na Educação Infantil: um estudo de caso numa creche pública municipal	Ciências humanas/Educação Mestrado UFSC	2015
BDTD Capes	Autora: Zoleima Pompeo Rodrigues. Orientadora: Kátia Adair Agostinho.	A inserção na relação educativo-pedagógica na Educação Infantil	Ciências humanas/Educação Mestrado UFSC	2017

Fonte: elaborado pela autora com dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Nos Quadros 3 e 4, é possível identificar nomes de profissionais docentes que, além de desenvolver suas pesquisas na Rede, integraram as equipes de gestão da Secretaria Municipal de Educação e o coletivo de profissionais que participaram da produção das Orientações Educacionais da Educação Infantil do Município de Florianópolis. A título de exemplo, destacamos a pesquisa de Maria Aparecida Maistro (1997), *As relações creche-famílias: um estudo de caso*, pioneira nos estudos referentes à problemática das relações creche-famílias na Rede. Seus estudos tiveram papel importante não só para a construção de conhecimentos para a área da Educação mas também para a mudança de perspectiva que, do final da década de 1990 em diante, passa a ser construída pela Rede, a partir do processo de formação continuada e em serviço. Como expressão desse movimento, destacamos os seguintes cadernos:

Quadro 5 – Cadernos construídos a partir do processo de formação continuada

Caderno de Formação	Contribuição teórica	Autor	Ano
Síntese da qualificação da Educação Infantil	Creche e famílias: definindo papéis, buscando parcerias	Maria Aparecida Maistro Rosa Batista	2000
Formação em Serviço: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas	Construindo Algumas Alternativas de Ação no Trabalho com as Famílias	Maria Aparecida Maistro	2004

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme analisado por Velloso (2018, p. 135),

[...] a política de Licença para Aperfeiçoamento de professores da RMEF para cursarem a PG [pós-graduação] *stricto sensu* trata de um processo complexo de transformação da formação de professores em âmbito municipal, que se relaciona diretamente a uma transformação mais ampla que vai se materializar, no âmbito municipal, nessa proposta de elevação da qualificação dos professores da EB em nível de PG *stricto sensu*. Esse processo, que é recente e ainda está em curso, apresenta um grau de complexidade que demanda outras pesquisas para sua compreensão e para eventuais correções no seu processo de afirmação como política pública, que, a despeito de quem seja o governante, não somente se mantenha, mas seja ampliada e qualificada. Afinal, é uma política voltada à educação básica, segmento que historicamente veio sendo secundado nos processos de implementação de melhoria da educação brasileira.

Sendo a intenção do banco de dados “[...] contribuir para o processo formativo, bem como, fundamentar as reflexões acerca da realidade educacional, reorientando as ações educativas e a implementação de políticas educacionais” (FLORANÓPOLIS, 2014), consideramos relevante a inclusão dos trabalhos acima relacionados neste espaço.

Embora não tratem da problemática das relações creche-famílias, foram selecionadas três pesquisas que tomam como objeto de pesquisa as Orientações Educacionais para a Educação Infantil da RMEF, na expectativa que pudessem contribuir de alguma forma com a investigação em curso.

Quadro 6 – Pesquisas que tematizam as Orientações Educacionais para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Banco	Autor e orientador	Relação de dissertações e teses selecionadas		
		Título	Área/ Nível/ Instituição	Ano
Banco de Dados de Professor Formador: Catálogo de Dissertações e Teses, da RMEF	Autora: Patrícia Regina Silveira de Sá Brant. Orientadora: Gladys Mary Ghizoni Teive.	Do perfil desejado – A invenção da professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976 – 1980).	Ciências Humanas/Educação Mestrado Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)	2013
Banco de Dados de Professor Formador: Catálogo de Dissertações e Teses, da RMEF	Autora: Adriana de Souza Broering. Orientadora: Gladys Mary Ghizoni Teive.	Arquitetura, Espaços, Tempos e Materiais: A Educação Infantil Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-2012).	Ciências Humanas/Educação Mestrado Udesc	2014
Banco de Dados de Professor Formador: Catálogo de Dissertações e Teses, da RMEF	Autora: Daiana Ludvig. Orientadora: Rosânia Campos.	Currículo para a Educação Infantil: Uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses.	Ciências Humanas/Educação Mestrado Universidade da Região de Joinville (Univille)	2017

Fonte: elaborado pela autora com dados do Catálogo de Dissertações e Teses da RMEF.

Com base nos resultados do levantamento realizado, percebe-se que, de um modo geral, as pesquisas indicam a necessidade de atenção ao currículo da formação inicial de docentes, de

modo que sejam incluídos nele estudos e discussões críticas referentes às relações com as famílias. Do mesmo modo, indicam a necessidade de que as redes de ensino viabilizem, na formação continuada, encontros entre docentes, gestores e familiares, para que, de maneira permanente, sistemática e colaborativa, possam compartilhar experiências e aprofundar conhecimentos acerca destas relações.

Conforme apontado por Silva e Resende (2016), embora incentivada pela legislação, tal relação carece de normatização mais específica, estando fracamente regulada em nosso país. Trata-se de uma regulamentação genérica. Embora se estimule a relação entre as duas instituições e institua 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 esta relação seja de fato traduzida em ação são deixados a cargo de cada rede de ensino, estando, até o presente momento, longe de serem fortemente regulados.

As análises efetuadas pelas autoras apontam que

[...] os programas e políticas voltados para a relação família-escola se mostram, de modo geral, dispersos e descontínuos, ficando a cargo de cada instituição escolar as iniciativas de aproximação com as famílias, cuja efetiva participação na gestão das questões educacionais ainda constitui um desafio. (SILVA; RESENDE, 2016, p. 51).

Isso levanta a necessidade de reafirmar a importância de fomento a um maior número de pesquisas sobre o tema da relação creche-famílias, de modo a contribuir para uma melhor compreensão acerca dos significados que envolvem a complementariedade de suas ações.

Nesse sentido, enfatizamos a importância de investir em pesquisas que problematizem como são abordadas as relações com as famílias nas Orientações Educacionais da Educação Infantil, uma vez que estas servirão como subsídio ao que é experienciado no cotidiano das instituições.

Embora não se trate de uma pesquisa historiográfica, apostamos numa retomada histórica das relações creche-famílias nestes documentos, pois compreendemos que não há como problematizar, hoje, a dinâmica destas relações “[...] sem que conheçamos as funções sociais, as motivações políticas e orientações pedagógicas que lhes deram origem” (ROCHA, 2000, p. 17).

2.1 RELAÇÕES CRECHE-FAMÍLIAS: SOBRE O QUE AQUI SE FALA

Esses homens! Todos puxaram o mundo para si, para consertar consertado. Mas, cada um só vê e entende as coisas dum seu modo. (João Guimarães Rosa).

Em sua obra *Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*, ao apresentar um panorama sobre alguns conceitos e teorias relevantes para a exploração de seu objeto de estudo, Pedro Silva (2003, p. 76) menciona que

[...] as designações associadas à relação escola-família têm sido as mais variadas: às vezes como sinônimos (relação pais-professores, pais-escola, família-escola), outras vezes por meio de expressões associadas – e “consagradas” (envolvimento dos pais, participação dos pais) – ou ainda através de expressões que apontam para um determinado tipo de relação, por ventura mais do domínio do desejo que da realidade (colaboração, cooperação, parceria/partenariado).

Segundo o autor, na grande maioria dos casos, esses conceitos são dados como adquiridos, inquestionáveis, predominando seu valor facial, ou seja, superficial, manifesto, aparente. A falta de problematização da relação escola-família se situa não só em nível teórico como também em nível conceitual:

O nível teórico é fundamental para sabermos o que entendemos sobre a problemática em análise – o porquê de sua pertinência, como se processa ela, com quem, quais os seus efeitos. Por outras palavras, que interrogações colocamos à realidade, quais nos devolvem determinadas respostas (mesmo quando sob a forma de outras interrogações). O estatuto que os conceitos assumem nesta problematização passa também pela sua precisão (SILVA, P., 2003, p. 77).

Cabe-nos, portanto, saber do que estamos a falar quando usamos algumas expressões, e não outras. Uma das expressões problematizadas pelo autor, que se faz característica também no Brasil, diz respeito ao vocábulo ‘pais’, um termo heterogêneo, que recobre uma pluralidade de situações. Quando falamos em ‘pais’, só o contexto nos permite identificar se estamos a nos referir aos dois gêneros ou apenas ao masculino. Também aqui a linguagem constitui uma armadilha, sendo o plural feito a partir do masculino.

Neste caso, importa referir que nem sempre pai e mãe são os responsáveis pela guarda (regular ou esporádica) das crianças. Além disso, com as diversas transformações ocorridas na sociedade contemporânea, não podemos ignorar as mudanças nas organizações familiares, sendo também diversos os modos como pais e mães se envolvem com a educação dos filhos. Dessa maneira, se não tivermos claro o contexto em que estamos a utilizá-lo, o termo ‘pais’ pode soar um tanto quanto redutor.

Nos contextos educacionais, o termo ‘pais’ pode ser facilmente localizado em bilhetes, cartazes ou similares quando se pretende falar aos familiares das crianças para comunicar algo.

No contexto investigativo, embora sabendo que toda pesquisa precisa ser recortada em alguma medida, faz-se necessário ponderar se as expressões utilizadas atendem à especificidade do que se investiga e à diversidade que caracteriza o grupo de participantes da pesquisa, bem como explicitar os motivos pelos quais se optou por determinadas escolhas, e não por outras. Ponderação esta que fica bem evidenciada na pesquisa desenvolvida por Fortkamp (2008), que, preocupada em cobrir o conjunto do meio pesquisado, levou em conta, na seleção das famílias participantes da pesquisa, a questão da representatividade, ficando a amostragem composta por

[...] três famílias cujos pais ou responsáveis são casados ou vivem em união estável, três famílias de pais separados, nas quais algumas mães vivem com outros companheiros, uma família em que a mãe é solteira, duas famílias em que a criança vive com os avós, que são casados, e uma família de casal homossexual. (FORTKAMP, 2008, p. 47-48).

Os termos ‘envolvimento’ e ‘participação’, para Silva (2003), são também expressões frequentemente utilizadas e que servem para ilustrar as confusões conceituais que podem ter origem a partir de seu uso. Segundo o autor, trata-se de expressões que ora aparecem como sinônimos, ora sugerem alguma diferença entre si, mas nem sempre clara.

Por *envolvimento* entende-se geralmente o apoio directo das famílias aos seus educandos. O apoio assume uma base individual e o seu objeto tem um rosto. O espaço privilegiado é a casa, embora a possa extravasar (ida a reuniões na escola, etc.). O conceito de *participação* remete, antes, para a integração de órgãos de escola, de associações de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo. No primeiro caso predomina o trabalho directo junto dos filhos; no segundo, uma tarefa de representação de duas categorias sociais: directamente a dos outros pais; indirectamente, a dos alunos. No primeiro caso age-se a título individual, no segundo estamos perante uma atitude política (SILVA, P., 2003, p. 83, *sic*).

Com base no exposto acima, para evitar a ocorrência de dúvidas com relação à temática central desta investigação, procuramos esclarecer do que estamos a falar quando do uso dos termos ‘relações’, ‘creche’ e famílias’. Entendemos ser importante retomar as origens históricas dessas relações.

Criadas durante o século XIX, as instituições voltadas ao atendimento da criança pequena estruturam-se, em vários países ocidentais, com diferentes denominações e serviços, variando conforme as demandas sociais de seus contextos de inserção. Kuhlmann Jr. (1998) assevera que as premissas básicas do projeto de modernização, industrialização e urbanização – educar, higienizar, assistir e civilizar – propiciaram a difusão de instituições e associações voltadas ao atendimento das crianças pequenas, tais como as casas de infância, as salas de asilo, os jardins de infância, as escolas maternais e, posteriormente, as creches e pré-escolas.

Segundo Haddad (1993), no Brasil, esse processo teve início no final do século XIX, ganhando maior impulso e expansão na década de 1970, como consequência da pressão dos movimentos populares, formados principalmente por mulheres de operários, que reivindicavam um local onde pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam. A pesquisadora destaca que quando de seus inícios, ainda que “[...] o objetivo explícito da creche fosse atender os filhos da trabalhadora, a prática refletia uma preocupação voltada menos a liberar a mulher para o trabalho e mais a reforçar seu lugar no lar e com os filhos” (HADDAD, 1993, p. 24), não sendo casual a literatura apontar a presença de grupos femininos compondo associações ou organizações filantrópicas que criavam creches onde as ‘senhoras’ das camadas mais abastadas instruíam as mulheres das camadas populares sobre qual o melhor cuidado materno para as crianças, como serem boas donas de casa, atuando como promotoras da ideologia da família. Nesse contexto, a existência da creche só se justificava para as mulheres viúvas ou abandonadas, que tinham que trabalhar, por não terem outra alternativa, ou para atender os filhos das mulheres julgadas incompetentes para arcar com as responsabilidades para com os filhos. É a história revelando o quanto a ideologização de um modelo de família, enquanto norma e modelo para as demais, pode impedir que as diferenças culturais sejam pensadas, elaboradas, relativizadas e consideradas nos processos de elaboração das propostas educativas no cotidiano dos contextos coletivos de Educação Infantil.

Segundo Didonet e Ferreira (2015, p. 30),

A evolução histórica da creche no Brasil, a exemplo de outros países, traça uma trajetória que vai da ação benemérita e caritativa ao dever da família, da sociedade e do Estado de proteção integral à criança; do assistencialismo à promoção da criança cidadã e sujeito de direito; de objeto de cuidados físicos à co-construtora [*sic*] de sua aprendizagem e desenvolvimento, nas interações sociais e culturais; do enfoque reducionista às situações de pobreza ao horizonte educacional aberto a toda criança.

Ainda que com expressiva expansão, as creches serviram, durante muito tempo, à função de combate à pobreza e mortalidade infantil, carecendo de base legal que redefinissem sua função, de modo a considerar as especificidades dessa etapa da Educação Básica. Fruto da intensificação dos debates e pesquisas acadêmicas, aliados aos movimentos feministas e sociais de âmbito geral, os primeiros avanços legais na área se dão a partir da Constituição Federal de 1988 (Art. 227), o primeiro documento oficial a proclamar o direito da criança à creche e à pré-escola. Com esse marco legal, o atendimento à criança, quer em creche ou pré-escola, dá-se na perspectiva do ‘direito’, e não mais do ‘favor’, independentemente de sua origem social. Direito este posteriormente confirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em

1990 e, em seguida, regulamentado pela LDBEN/1996, que, além de cunhar o termo Educação Infantil, passou a reconhecê-la como a primeira etapa da Educação Básica.

De acordo com Galvão, Silveira e Barbosa (2020), no período da Constituinte (1985-1988), a decisão em manter os termos ‘creche’ e ‘pré-escola’ representava uma referência ao que a sociedade conhecia como espaço de atendimento às crianças pequenas enquanto os pais trabalhavam, o que nunca esteve exposto em nenhuma legislação. Para as autoras:

A manutenção ao termo significou para a população a clareza do que estava sendo defendido, e era objeto das lutas dos movimentos sociais. Mas, de modo contraditório ao reforçar a importância da creche como espaço educacional, a manutenção do termo ocasionou também a manutenção da visão assistencialista, verticalizando agora para as crianças menores de três anos de idade, permitindo um atendimento que tenha como referência marcante o cuidar, dissociado do educar (GALVÃO. SILVEIRA. BARBOSA, 2020, p. 998).

Embora no âmbito da lei, a Constituição Federal de 1988 tenha rompido com a ideia de assistencialismo e amparo, legitimando o direito da criança à educação desde seu nascimento, fazia-se necessária “[...] uma organização social e política para discutir os princípios que norteiem o atendimento educacional às crianças, desde o nascimento até três anos de idade, e sua relação indissociável com o trabalho desenvolvido com as crianças de quatro até seis anos de idade (GALVÃO; SILVEIRA; BARBOSA, 2020, p. 997-998). Posteriormente, a LDBEN/1996 reafirma, de forma incisiva, o vínculo entre o atendimento das crianças de 0 a 6 anos e a Educação, definindo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, além de tratar de questões importantes, como a dotação orçamentária e a formação dos profissionais, porém mantém a segmentação do atendimento da Educação Infantil em creches e pré-escolas.

Segundo Khulman Jr. (1999), nesses textos legais, o uso dos termos ‘creche’ e ‘pré-escola’ tem a intenção de distinguir as faixas etárias atendidas, o que estaria relacionado ao atendimento da demanda das(os) pesquisadoras(es) da Educação Infantil, que argumentavam ser necessário retirar da instituição creche o estigma de destinação exclusiva aos pobres, assim como delimitar aspectos relativos à educação das crianças pequenas. No entanto, na realidade concreta, isso não se mostra suficiente. Há uma diversidade muito grande de formas de atendimento às crianças, marcadas não só por desigualdades sociais mas também pela denominação institucional. Diversas instituições se referem à creche ou à pré-escola fazendo uso de diferentes critérios. Há creches atendendo crianças de 0 a 6 anos em período integral, assim como espaços denominados Centros de Educação Infantil oferecendo atendimento abaixo dos padrões mínimos de qualidade. São denominações ainda pouco uniformes para os que

atuam na área e para a população em geral, assim como o atendimento prestado também o é. Concordamos com Khulman Jr. (1999, p. 55) quando afirma que, “[...] se os limites administrativos foram superados, as diferenças sociais permanecem e se refletem também no interior do sistema educacional”, sendo necessária ainda muita prudência para caracterizar diferenças institucionais e de concepções educacionais.

No município de Florianópolis, o atendimento público às crianças pequenas iniciou no ano de 1976, a partir da implementação do Projeto Núcleos de Educação Infantil. Elaborado pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (Sesas) teve por finalidade

[...] a implantação, em caráter experimental, de unidades piloto de atendimento ao Pré-escolar no âmbito do município de Florianópolis, a fim de levantar indicadores quanto a estrutura e funcionamento, dessas unidades de ensino, que permitam num processo gradual e progressivo a implantação de forma planejada de um sistema de educação Pré-Escolar. (FLORIANÓPOLIS, 1976, p. 1).

Diferentemente do que acontecia em âmbito nacional – creche para crianças das classes populares, voltada às causas sociais, e pré-escola para as de classe média alta, voltada às causas educacionais e com idades próximas ao Ensino Fundamental –, no município de Florianópolis, o atendimento à população infantil já nascia como um sistema de ‘Educação Infantil’ para crianças de 0 a 6 anos, estando creche e pré-escola ligadas diretamente à área da educação. Segundo Brant (2013), isso significa dizer que, nesse município,

[...] creche e pré-escola foram concebidas por um único projeto, colocado num mesmo patamar em relação, por exemplo, à contratação de profissionais para trabalhar com as crianças, clientela a ser atendida, e também em relação a utilização de espaço físico, alocação de recursos financeiros, etc. (BRANT, 2013, p. 54).

Em sua sistemática de ação, o Projeto previa, em sua primeira etapa, o atendimento da população infantil carente economicamente, na faixa etária de 3 a 6 anos. No entanto, conforme pesquisa desenvolvida por Ostetto (2000), em 1976, foi inaugurado o NEI Coloninha, que passou a atender na capela do bairro crianças na faixa etária de 4 a 7 anos, em período parcial. Em 1979, “[...] com a construção de prédio próprio, ampliou o atendimento incorporando crianças menores de três anos, com uma modalidade de instituição também nova no âmbito público municipal: a creche” (OSTETTO, 2000, p. 48). O NEI Coloninha, transformado em Creche Maria Barreiros, passou a contemplar uma sistemática diferenciada para o atendimento, o período integral. A partir de então, o atendimento na Rede ficaria organizado da seguinte forma: atendimento parcial (quatro horas) nos Núcleos de Educação Infantil e atendimento integral na creche. O horário de permanência passa a ser um dos aspectos diferenciadores desses espaços.

De acordo com Oestreich (2011), durante o desenvolvimento de sua pesquisa, a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis era constituída por 81 instituições de Educação Infantil, sendo 49 creches e 32 NEIs. Naquele contexto, recebiam a denominação de ‘creche’ as unidades destinadas ao atendimento das crianças de 4 meses a 5 anos de idade, em período integral, das 7h às 19h. Já os NEIs eram as unidades que prestavam atendimento às crianças entre 3 e 5 anos de idade, geralmente em período parcial, em um horário compreendido, no turno matutino, das 7h às 13h, e no período vespertino das 13h às 19h. Conforme apontado pela pesquisadora, dos 32 NEIs da Rede, 7 funcionavam com atendimento integral a todos os grupos, e 6 possuíam alguns grupos integrais e outros parciais.

Em 2017, a Secretaria Municipal de Educação lança a Portaria nº 539, de 20 de outubro de 2017, a qual estabelece para o ano letivo de 2018 a seguinte organização de atendimento para a Creche Lausimar Maria Laus e o NEI Otília Cruz:

§ 1º: Para o atendimento em **creche**, a criança deverá ter idade de 4 (quatro) meses completos até o dia 19 de fevereiro de 2018 (para novas inscrições a partir de fevereiro, quatro meses completos no mês da inscrição), a 3 (três) anos, 11 (onze) meses, 29 (vinte e nove) dias completos até o dia 31 de março de 2018.

I - O atendimento em creche será em período integral, desde que haja disponibilidade de vaga na unidade educativa.

§ 2º: para o atendimento em **pré-escola**, a criança deverá ter idade de 4 (quatro) anos completos até o dia 31 de março de 2018.

I - O atendimento para todas as crianças da pré-escola será no período matutino ou vespertino, de acordo com a organização dos grupos etários.

II – Não havendo demanda de matrículas novas para Educação Infantil na Unidade, a secretaria Municipal de Educação analisará a possibilidade de ampliação de turno para as crianças já matriculadas na pré-escola. (FLORIANÓPOLIS, 2017).

Denominada como projeto-piloto, a organização do atendimento prevista na Portaria supracitada teve por objetivo responder à decisão judicial referente à Ação Civil Pública ajuizada em conjunto pelo Ministério Público de Santa Catarina, pela Defensoria Pública de Santa Catarina e pelo Advogado da Vara da Infância e Juventude da Capital, a fim de acabar com a defasagem no número de vagas nas unidades de Educação Infantil do município de Florianópolis, que significava a direta negação do direito fundamental à Educação Infantil.

Em 2018, por meio do Decreto nº 18. 494, de 11 de abril de 2018 (FLORIANÓPOLIS, 2018) e em conformidade com a Resolução nº 3, de 7 de outubro de 2015, do Conselho Municipal de Educação (FLORIANÓPOLIS, 2015) , a Prefeitura Municipal de Florianópolis unifica a denominação das unidades públicas do município, e as unidades que ofertam creche e pré-escola passam a ser denominadas Núcleos de Educação Infantil Municipais, ainda que a Portaria que estabelece hoje o processo de matrícula das crianças mantenha a diferenciação da organização do atendimento entre creche e pré-escola.

Embora não tenha sido possível localizar pesquisas a respeito, observa-se que, mesmo com as importantes mudanças alcançadas na legislação brasileira, as quais puseram fim à noção assistencialista e demarcadora de classe do atendimento em creches e pré-escolas, ainda é comum, tanto entre as(os) pesquisadoras(es) e profissionais da área como entre a população em geral, referir-se aos espaços públicos destinados ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos como ‘creche’. Dado o uso recorrente do termo, supõe-se que também tenha se convencionado na área o uso da temática ‘relação creche-família’ para fazer referência à relação existente entre os espaços coletivos de Educação Infantil e as famílias que usufruem desse direito.

Cabe-nos esclarecer que, quando do uso da expressão ‘creche’ nesta investigação, não estamos a nos referir à sua função inicial, quando de sua criação em âmbito nacional, tampouco à divisão etária proposta pela legislação em vigor, que vai dos 0 aos 3 anos de idade, mas sim à Educação Infantil,

[...] primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009a, Art. 5º).

Nesse processo de transformação conceitual, cultural e social do atendimento à população infantil, a criança adquire centralidade. É para ela, com ela e a partir dela que se definem as Propostas Educativo-Pedagógicas. Dentro dessa configuração, as crianças são reconhecidas como sujeitos históricos e de direito, que exploram o mundo e o reinventam, produzem conhecimentos ativamente por meio das interações e vínculos que estabelecem e participam de seu processo educativo com os conhecimentos e recursos de que dispõem, desde bebês (BRASIL, 2009a).

A Educação Infantil, tendo os princípios éticos, políticos e estéticos como bases para a constituição da identidade das crianças pequenas, toma “[...] suas manifestações próprias, o espaço da brincadeira, da interação, do afeto e da expressão das diferentes linguagens” como referência para o trabalho educativo-pedagógico (ROCHA, 2003, p. 8).

A família continua sendo, também ela, sujeito de direito à creche, não mais predominantemente por razões de pobreza, mas por carecer de uma instituição complementar para o cuidado e a educação de seus filhos a partir do nascimento, conforme preconizado pela LDBEN/1996.

Ou seja, as instituições que passam a ser co-responsáveis [*sic*] pela criança, nestes novos espaços coletivos necessitam redimensionar suas funções frente a estas

mudanças, assumindo uma posição de negação, seja dos projetos de cunho custodial atrelados a perspectivas educacionais higienistas e moralizadoras, seja dos projetos de “preparação para o futuro” que pretendem uma escolarização precoce preocupada com a inserção na escola de ensino fundamental. A Educação Infantil tem uma identidade que precisa considerar a criança como um sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde para isso, de forma complementar à ação da família. (ROCHA, 2003, p. 2).

Esta busca por uma educação compartilhada implica reflexão sobre os sentidos que temos conferido às famílias, uma vez que estes podem estreitar ou afastar os atores destas relações, potencializar ou subestimar suas possibilidades de ação junto às crianças.

De acordo com Dias (2005), pensar em *família* ainda traz à mente a norma hegemônica: um homem e uma mulher unidos pelo casamento e cercados de filhos. No entanto, a convivência com famílias que se distanciam dessa configuração nos permite reconhecer que a instituição se pluralizou. As concepções hegemônicas de família que se fizeram presentes a cada período da história já não dão mais conta de obscurecer a pluralidade de organizações familiares com a qual convivemos diariamente.

Para Flávia Mendes Silva (2012), apesar de ainda fortemente presente, até mesmo a **família nuclear** possui hoje novas características, pois parte considerável destas, além de serem constituídas de pai, mãe e filhos, atualmente acolhem também os netos. Estes estão diretamente ligados à gravidez precoce, que tem levado diversos sujeitos a assumirem a paternidade e maternidade sem união formal ou sem constituírem nova família.

Segundo a pesquisadora, uma configuração familiar “curiosa” e um tanto quanto nova, identificada em seu estudo, são as **famílias de irmãos com filhos**, os quais, sem a presença dos pais ou dos companheiros, se organizam juntamente com os filhos, formando uma nova organização familiar. A autora destaca ainda que, durante a pesquisa, foi possível identificar também que o número de **pais com filhos** tem aumentado. Apesar de inferior em número se comparado a outros arranjos, este modelo de família vem aparecendo de maneira discreta e ao mesmo tempo instigante, pois nele, além de ser o provedor, o pai atrai toda a responsabilidade da dinâmica familiar para si.

Crescem em número as **famílias monoparentais** formadas por uma geração de pais que, por ocasião do divórcio, da viuvez, da separação, do abandono, ou por opção de serem mães ou pais solo, assumem o cuidado dos filhos. Multiplicam-se as **famílias reconstituídas** (família composta, pluriparental ou mosaico), originadas a partir de situações de recasamento, nas quais o relacionamento familiar amplia-se, pois há os filhos do casal original, há os filhos dos outros casamentos dos parceiros e, possivelmente, os filhos do casal atual.

Outra configuração familiar que vem crescendo em nossa sociedade são as **uniões homoafetivas**. Com um processo de formação semelhante ao dos casais heterossexuais, os casais do mesmo sexo se unem por meio da relação estável, assumindo nesta relação filhos que os parceiros tiveram em outra relação ou adotando filhos juntos.

Encontramos ainda as **uniões consensuais**, formadas por casais que preferiram não formalizar a união; os **casais sem filhos por opção**, que, avaliando suas necessidades individuais (ascensão profissional, independência social e financeira), priorizam a satisfação pessoal; as **associações**: famílias compostas por uma rede de parentesco baseada na amizade; e as **famílias unipessoais**, constituídas por pessoas que optam por ter um espaço físico individual, seja pela necessidade de estudar fora de seu lugar de origem, pelo surgimento de uma oportunidade de trabalho, ou mesmo pela possibilidade de não manter trocas emocionais, em algumas situações conflituosas, vindas de um convívio compartilhado. São constituições diversas, que não se esgotam, uma vez que as pessoas se relacionam de forma dinâmica.

Nas palavras de Sarti (2010, p. 25),

Não se sabe mais, de antemão, o que é adequado ou inadequado relativamente à família. No que se refere as relações conjugais, quem são os parceiros? Que família criaram? Como delimitar a família se as relações entre pais e filhos cada vez menos se reduz ao núcleo conjugal? Como se dão as reações entre irmãos, filhos de casamentos, divórcios, recasamentos de casais em situações tão diferenciadas? Enfim, a família contemporânea comporta uma enorme elasticidade.

A própria Constituição Federal de 1988, embora faça uso do termo ‘família’ (no singular) e não tenha definido expressamente o seu conceito, ao suprimir a cláusula de exclusão mantida nas constituições anteriores, que apenas admitia a família constituída pelo casamento (Art. 175 da Constituição de 1967), sem substituí-la por qualquer outra, pôs sob a tutela constitucional toda e qualquer configuração familiar.

Até a sua promulgação, o Estado entendia que a família apenas surgia a partir do casamento. Qualquer união que não seguisse esta convenção não era considerada família e, em razão disso, não merecia proteção estatal. No entanto, o tratamento conferido à ‘família’ pela atual Constituição Federal não só reconheceu aquilo que de fato já existia na sociedade, mas, acima de tudo, transformou a finalidade do núcleo familiar.

Para Lobo (2007), ainda que os parágrafos do artigo 226 da Constituição Federal de 1988 façam menção a três tipos específicos de família, não significa que reinstituíu a cláusula da exclusão. As demais entidades familiares são tipos implícitos incluídos no âmbito de abrangência do conceito amplo e indeterminado de família indicado no *caput* deste artigo. Em se tratando de um modelo constitucional que se firma na defesa da dignidade da pessoa humana,

nos direitos fundamentais, no respeito à pluralidade e à diversidade, adotou-se um conceito de família aberto, abrangente e inclusivo.

O objeto da norma deixa de ser a família e volta seu foco para as pessoas humanas que a integram. Nesse sentido, não podem ser protegidas algumas entidades familiares e desprotegidas outras, pois a exclusão refletiria nas pessoas que as integram por opção ou por circunstâncias da vida, comprometendo a realização do princípio da dignidade humana.

De acordo com Sarti (2010, p. 27),

Pensar a família como uma realidade que se constitui pelo discurso sobre si própria, internalizada pelos sujeitos, é uma forma de buscar uma definição que não se antecipe à sua própria realidade, mas que nos permita pensar como ela se constrói, constrói sua noção de si, supondo evidentemente que isto se faz em cultura, dentro, portanto, dos parâmetros coletivos do tempo e do espaço em que vivemos, que ordenam as relações de parentesco (entre irmãos, entre pais e filhos, entre marido e mulher). Sabemos que não há realidade humana exterior à cultura, uma vez que os seres humanos se constituem em cultura, portanto, simbolicamente.

Corroborando essa ideia, cabe-nos destacar o estudo etnográfico desenvolvido por Fernanda Muller (2010), o qual teve como objetivo principal interpretar as concepções das crianças sobre as suas famílias. Por meio de sua investigação, a pesquisadora pôde observar que, para as crianças participantes da pesquisa, “[...] a noção de família não é definida pelas crianças como um grupo de indivíduos somente ligados geneticamente” (MULLER, 2010, p. 252). Ao definir suas concepções de família, as crianças incorporaram pessoas dos mais diversos círculos, como, por exemplo, vizinhos próximos, madrinhas e padrinhos, parentes distantes, vivos ou falecidos, e até mesmo animais de estimação. Para a pesquisadora, “[...] a ampliação do conceito de parentesco pelas crianças mostra com quem elas estão relacionadas, mas mais do que isto, na companhia de quem elas estabelecem laços, e, logo, se sentem em família” (MULLER, 2010, p. 252).

Considerando que, durante o processo de conceitualização, as ideias são formadas por um processo de abstração e generalização, julgamos necessária adequação do termo ao que realmente pretendemos significar, já que ‘família’ (no singular), dependendo do contexto em que estivesse inserida, poderia apresentar algumas armadilhas quando da análise do conceito. Além disso, carrega consigo o traço discriminatório do modelo, da norma, do padrão, já que, durante muito tempo, esteve vinculado ao pensamento tradicional de que família seria somente aquela composta por um homem e uma mulher, reconhecida pelo matrimônio e, por consequência, pelos filhos decorrentes desta união.

Nesse sentido, a adoção da expressão ‘*famílias*’ justifica-se pelo fato de se tratar de um termo mais inclusivo, que abarca um maior número de situações de acompanhamento da

educação das crianças, uma vez que, mesmo não vivendo com pai e/ou mãe, a cada dia a criança regressa a uma família em que alguém atua como o principal contato com a instituição educativa.

Cabe-nos lembrar de que, mesmo as crianças e/ou os adolescentes institucionalizados fazem parte de uma determinada configuração familiar, possuindo, dessa forma, uma vida em família. Embora os pesquisadores considerem pontos de vista diferentes acerca do papel desempenhado pelas instituições de acolhimento no desenvolvimento e na socialização de crianças e adolescentes, de certo modo, é por meio da família institucional que estes sujeitos estabelecem suas relações afetivas e desenvolvem o sentimento de pertencimento, de se sentir em casa, no seio de uma família.

Dessa forma, compreendemos que o uso da expressão ‘famílias’ inclui um número maior de atores sociais no âmbito das relações creche-famílias, já que estas têm comumente sido reduzidas às relações entre pais e professores, excluindo até mesmo a própria criança, um de seus principais atores.

Conforme apontam algumas das pesquisas desenvolvidas no Brasil, as relações entre creches e famílias nem sempre se dão de forma consensual. O problema consiste, em grande parte, na dificuldade de percebermos o outro-família como possibilidade de interlocução. A idealização das famílias, projetada em um dever-ser e a tendência dos profissionais em negar ou tratar como ‘ignorância’ o saber próprio das famílias acabam inibindo qualquer possibilidade de diálogo entre os diferentes pontos de vista.

Para Sarti (2010, p. 35),

À dificuldade que o tema da família apresenta, por sua forte identificação com nossas próprias referências e pelo esforço de estranhamento que a aproximação ao outro exige, soma-se o problema do estatuto que atribuímos ao nosso próprio discurso e, conseqüentemente, ao discurso do outro. Considerar o ponto de vista alheio envolve o confronto com nosso ponto de vista pessoal, o que significa romper com o estatuto de verdade que os profissionais, técnicos e pesquisadores tendem a atribuir a seu saber. Esse estranhamento permite relativizar seu lugar e pensá-lo como um entre outros discursos legítimos, ainda que enunciados de lugares socialmente desiguais.

A esse respeito, pode-se tomar como referência a pesquisa de Maistro (1997), a qual aponta que, na trama de relações que se estabelecem entre as creches e as famílias, não estão ausentes confusões, conflitos, hostilidades, incompreensões, tampouco momentos de sintonia. Por meio de observações e entrevistas com os profissionais da creche e com as famílias das crianças, a pesquisadora pôde identificar uma série de aspectos que contribuem para a existência de um ‘muro de isolamento’ entre ambas as instituições, dentre os quais se destacam a visão

idealizada, pautada na norma hegemônica, que os profissionais possuíam das famílias e as diferentes expectativas que estas possuem sobre o papel da creche.

Para a pesquisadora, a “[...] análise das relações creche-famílias indicou que o caminho para romper com o distanciamento que impede um mínimo de afinação, não é o da homogeneização. É o de uma construção coletiva que respeite suas diferenças e mantenha a autonomia dos diversos contextos” (MAISTRO, 1997, p. 175).

Na pesquisa desenvolvida por Fortkamp (2008), é possível verificar que, para a comunidade circundante, a creche acaba sendo uma referência. É a ela que recorrem diante dos mais variados problemas que enfrentam no cotidiano de suas vidas (utilização de telefone, orientações quanto a consultas médicas, funerais, questões jurídicas, psicológicas, dentre outras), sendo também o espaço para os encontros sociais (bingos, brechós, apresentações de dança e teatro, festividades que acontecem em datas comemorativas e outras situações). Relata a pesquisadora que, embora a história da creche na comunidade venha sendo, desde seu início, em 2001, marcada pela forte aproximação com as famílias, a relação creche-família é também marcada por dificuldades, conflitos, encontros e desencontros, idas e vindas. Dificuldades essas relacionadas a problemas de saúde das crianças, greve dos profissionais da creche, falta d’água e reuniões pedagógicas, o que impossibilita as crianças de frequentar a creche, deixando as famílias descontentes.

Com base nas pesquisas apresentadas acima, compreendemos que a expressão ‘relações’ abrange um número maior de situações: colaboração, parceria e cooperação, bem como subalternidade, conflitos, desconfiança e animosidade. A adoção da expressão ‘relações’, nesta investigação, justifica-se pelo fato de acreditarmos que ela permite representar o caráter mais globalizante das diversas situações de interação entre dois ou mais grupos.

A sociedade contemporânea é marcada por uma multiplicidade de identidades, que são formadas e transformadas continuamente pelos sistemas culturais que as rodeiam. Nesse contexto, as famílias não possuem mais uma identidade fixa, transformando-se continuamente à medida que interagem com os sistemas culturais que as circundam. São configuradas, em sua multiplicidade, por indivíduos que vivenciam experiências socializadoras diversas. Como afirma Hall (2006, p. 13):

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente.

Nesse movimento, o papel de cada instituição não é imutável. As relações estabelecidas entre creches e famílias também se dão de forma diversificada, pois o que antes era de extrema responsabilidade da família passou a ser compartilhado com os espaços coletivos de Educação Infantil. A forma como se ‘combinam’ esses diferentes papéis está em constante transformação, daí a necessidade de diálogo diário, constante.

De acordo com Guimarães (2012), o diálogo com Bakhtin contribui com reflexões acerca das relações entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, na medida em que este autor compreende “[...] a constituição do sujeito a partir do olhar e da ação do outro e com o outro”, constituindo-se a “linguagem como espaço de ação social e significação, enunciação de palavra e contrapalavra, oportunidade de cotejo de pontos de vista diferentes, conflitos e negociações” (GUIMARÃES, 2012, p. 88).

Segundo a autora, pensar a relação com as famílias a partir da abordagem bakhtiniana de alteridade nos convoca a pensar sobre como o outro altera, desinstala, incomoda e faz mudar. Ou como petrifica, engessa e não produz alteração. A esse respeito, destaca três figuras da alteridade na Grécia antiga, que nos ajudam a compreender as possibilidades do outro no discurso e na vida:

- **Górgona** (medusa): pela sua estranheza absoluta, produz a petrificação, o não reconhecimento do outro;
- **Dionísio** (deus da embriaguez): sugere a mistura com o outro, ou seja, uma identificação absoluta que não possibilita a manifestação da alteridade;
- **Ártemis** (deusa do diálogo): aponta a possibilidade da fronteira, do cotejo das diferenças, sem diluição das singularidades.

Levando essas três figuras para o plano das relações com as famílias, a autora considera que, de um modo geral,

[...] ou a instituição “petrifica” a família, ao cristalizá-la em estereótipos: ausente, relapsa, negligente, por exemplo, ou produz uma “mistura”, vendo-se também como família, nomeando as crianças de filhos (das professoras), buscando substituir as mães. É comum a família ser colocada num lugar de inferioridade, aquela que “não sabe”, ou que é “menos que” os professores e profissionais da creche/escola. Nestas situações, a instituição costuma tomar para si a autoridade em relação às crianças, decidindo sozinha sobre questões da intimidade e da vida social dos pequenos (momento de retirada de fraldas, questões relativas à alimentação, entre outras). A busca do espaço dialógico, da explicitação dos pontos de vista diferentes, sem apagamento das singularidades, é uma perspectiva presente, sempre. (GUIMARÃES, 2012, p. 90).

Ao mesmo tempo, a autora menciona ser importante ressaltar que, quando a família se refere à instituição, é comum colocá-la no lugar da prestadora de serviço (também em falta), de

atenção (individualizada), de cuidados básicos. Tal ponderação fica bem ilustrada na pesquisa de Haddad (1987), quando esta relata que do lado da creche as profissionais reclamavam do fato de a criança vir de casa suja, com sacola incompleta, com piolho na cabeça. Do lado das famílias, estas se queixavam de a criança não ter sido bem tratada, porque teve quedas. Para a pesquisadora, tratava-se de uma relação de distância, em que uma instituição não reconhecia a outra. Nem a creche reconhecia a família como legítima, nem a família reconhecia a creche.

É aqui que se instala, para Guimarães (2012), o desafio de enfrentar a alteridade nas relações com as famílias. O desafio de desviar do julgamento, sem trazer o outro para os nossos próprios referenciais, na busca de totalizá-lo. Isso requer uma forma radical de considerar a diferença, compreendendo as possibilidades e os limites de diálogo com ela.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: O DESVELAR DE UMA DAS MUITAS CAMADAS

Dá-me tua mão

Dá-me a tua mão: Vou agora te contar como entrei no inexpressivo que sempre foi a minha busca cega e secreta. De como entrei naquilo que existe entre o número um e o número dois, de como vi a linha de mistério e fogo, e que é linha sub-reptícia. Entre duas notas de música existe uma nota, entre dois fatos existe um fato, entre dois grãos de areia por mais juntos que estejam existe um intervalo de espaço, existe um sentir que é entre o sentir - nos interstícios da matéria primordial está a linha de mistério e fogo que é a respiração do mundo, e a respiração contínua do mundo é aquilo que ouvimos e chamamos de silêncio. E nesse silêncio profundo se esconde minha imensa vontade de gritar. (Clarice Lispector).

Em seu ofício literário, Clarice Lispector percebia-se como escritora interrogante, que procurou pensar a vida, compreender a existência das coisas e do mundo. Em seu constante interrogar, trouxe para dentro da linguagem escrita aquilo que nenhum outro escritor havia conseguido: o próprio silêncio, grafado de forma muito original, com linhas, traços, pontos, intervalos e entrelinhas, que ora começam, ora interrompem, ora deixam inconclusas suas narrativas. Talvez por acreditar na impossibilidade da total apreensão das coisas, já que, nos espaços das entrelinhas, do tempo, dos fatos e acontecimentos, do não documentado, sempre existirão os... interstícios. Aspecto este bem localizado por Ostetto (2000), ao relatar o que foi o processo de pesquisa para uma educadora que se aventura pelos ventos da história:

Quero registrar, que na aventura do conhecimento, enveredando-me nos caminhos da história, foi inevitável vivenciar um processo de busca, de investigação, de “garimpo” dos dados e informações. Um caminho intrigante de idas e vindas, de achados e perdidos, de falas e de silêncios, de perguntas, respostas e mais perguntas, de nexos e de lacunas na composição (ou recomposição?) de cenas ou acontecimentos. (OSTETTO, 2000, p. 28).

Em um fluxo de pensamentos filosóficos, Clarice Lispector também nos convida para o desvelamento das profundezas, do ‘inter-dito’, a fim de buscar sinais, indícios que nos permitam decifrar, desvelar o opaco. Em semelhante movimento, analisar o lugar das famílias nas Orientações Educacionais da Educação Infantil da RMEF foi se mostrando uma tarefa no mínimo instigante e desafiadora. Instigante pela possibilidade ‘des-cobrir’, ‘des-velar’ um aspecto da relação creche-famílias ainda não investigado nesta Rede. Desafiante dada a responsabilidade duplamente assumida neste processo: contribuir com a ‘re-construção’ dos conhecimentos enquanto pesquisadora e enquanto quem vive diariamente nos contextos educativo-pedagógicos do campo de pesquisa eleito.

O que se esconde nos intervalos de tempo entre a publicação de um documento e outro? O que se esconde nas lacunas da documentação escrita? O que se esconde nesse profundo

silêncio? O que se esconde nas camadas, naquilo que ainda não tem nome? É certo que não há vazios! Como diz Ostetto (2000, p. 73), “[...] a história da Rede de Educação Infantil Municipal é uma história oral, pertencente às pessoas que viveram o processo de criação e desenvolvimento de creches e NEIs no Município de Florianópolis, é memória particular”, ocasionada pela escassez de informações documentais impressas. No entanto, dada a impossibilidade de uma investigação dar conta de todo o fenômeno, a fragmentação que agora aparece advém da necessária sistematização e delimitação do objeto de estudo, com as quais nos dispomos, neste momento, a interrogar certas dimensões desta realidade.

A esse respeito, há que se destacar a importância dos estudos históricos desenvolvidos na Rede (OSTETTO 2000; BRANT, 2013; BOERING 2014), que, além de mapearem os períodos políticos e concepções que antecederam o momento atual, compondo um quadro histórico, nem sempre analítico, mas um quadro-matriz, a partir do qual se abrem diversos temas para futuras análises” (OSTETTO, 2000, p. 30), possibilitaram que a documentação acessada chegasse às nossas mãos. “É a pesquisa gerando pesquisa” (OSTETTO, 2000, p. 30).

Desenvolver interpretações e análises sobre a documentação que orienta o vivido é algo muito delicado, cuja apreensão pode ser condicionada pela direção que o olhar do pesquisador privilegia. Portanto, foi necessário pensar na metodologia mais adequada à natureza da investigação que se pretendíamos desenvolver. Que nos permitisse desenvolver o processo investigativo num contexto de descoberta, e não apenas de verificação. Desse modo, consideramos que a perspectiva qualitativa nos possibilitaria desvelar e interpretar processos sociais ainda pouco conhecidos, propiciando também a criação de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação (MINAYO, 2010).

Delimitada a problemática de investigação, para responder aos objetivos geral e específicos, submetemos o estudo dos documentos eleitos à Técnica da Análise de Conteúdo, que, segundo Franco (2003, p. 14),

[...] assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Assim, compreendendo que os documentos não são qualquer coisa que ficou por conta do passado, pois têm muito a nos dizer sobre a forma de pensar e agir da sociedade que o gerou, o esforço analítico do investigador deve se voltar não apenas para o entendimento do sentido da comunicação, como se ele fosse o receptor normal, mas principalmente para a análise e

interpretação das mensagens, buscando outra significação passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira.

Ainda que o campo de pesquisa seja aqui constituído de documentos, o trabalho do investigador é também revestido de observações, interações, registros, descrições, análises, categorizações e codificações dos dados construídos. Assim, para além da perspectiva descritiva dos documentos, assumimos uma perspectiva interpretativa, o que nos levou a admitir que se trata de uma abordagem dependente da pessoa do investigador, do seu passado pessoal e profissional, bem como de seus objetivos, desejos e significados. No caso específico desta investigação, o pesquisador não é apenas o observador objetivo mas também o construtor e ator dessa realidade, não estando desligado de seus interesses e pontos de vista pessoais, teóricos, pedagógicos, filosóficos, indistintamente entrelaçados com o campo de pesquisa, o qual, desse modo, foi subjetivamente percebido.

Ao admitir que aquilo que vemos nos olha, Didi-Huberman (1992) direciona sua reflexão para a raiz instintiva do ato de ‘ver’, confrontando-nos com a impossibilidade da existência de “um olho puro, um olho sem sujeito”. O filósofo e historiador da arte discorre sobre o complexo jogo de inter-relações objeto/sujeito, afirmando que, “[...] frente ao objecto, o sujeito olha e é olhado, expõe-se e é exposto” (ALMEIDA, p. 309, 2012).

O ato de dar a ver não é o ato de dar evidências visíveis a pares de olhos que se apoderam unilateralmente do ‘dom visual’ para se satisfazer unilateralmente com ele. Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta. Entre aquele que olha e aquilo que é olhado. (DIDI-HUBERMAN, 1992, p. 77).

Não obstante, na experiência de ver o primeiro documento orientador das ações educativo-pedagógicas da Rede, o Projeto Núcleos de Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 1976), o objeto/documento apresentou-se como uma entidade fraturável, cujas páginas se rasgaram em aberturas, por onde se precipitou o olhar em desassossego.

Ao abrir-se ao olhar do sujeito/investigador, expelindo imagens relacionadas aos temas do afeto, da memória, da dimensão sensível, da constituição do sujeito, a experiência entre sujeito/investigador e objeto/documento desencadeou imagens que passaram a integrar o próprio objeto, disseminando-se de modo descontínuo na amálgama que constitui sua história. No confronto com a impossibilidade de um ‘olho puro’, de um “olho sem sujeito”, fundiram-se a história contada no documento e a própria história de infância da investigadora.

Em *Infância Berlinense: 1900*, Benjamin (2022) transforma memórias pessoais de infância em objeto de análise histórico-social, procurando enfatizar o quadro político da

memória. Nesta obra, suas memórias “[...] não dizem respeito apenas a um ‘eu’ particular que narra o que viveu, mas se deixam atravessar pelos influxos sociais e históricos, resgatando, embora com um olhar assumidamente pessoal, uma dimensão política, porque coletiva, da memória” (MARQUES, 2009, p. 36). Assim, tomando o pensamento de Benjamin como referência, a memória individual operou como deflagradora de uma memória mais ampla, ao mesmo tempo memória de uma época, de uma cidade, de um bairro, de uma Rede Municipal de Ensino.

Embora tendo viva a necessidade de adequação e coerência entre subsídios teórico-metodológicos, ainda que o campo de pesquisa não se constituísse da análise de práticas cotidianas, permitimo-nos seguir por alguns caminhos permeados por fragmentos de memórias, distribuídas em meio a narrativas pessoais, considerando que estas, além de agirem como uma força que vem perturbar, desequilibrar uma situação aparentemente estável, não nos deixam apenas “[...] narrar as memórias de uma infância pessoal, mas, ao fazê-lo, resgatar também imagens nas quais se deposita uma memória mais ampla, que ultrapassa a experiência individual para alcançar as marcas da experiência histórica” (MARQUES, 2009, p. 35).

Desse modo, durante o desenvolvimento do estudo exploratório, no qual nos deixamos “[...] invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2003, p. 44), provocadas pela leitura flutuante de cada documento, passamos à produção de um memorial, constituído de pequenas narrativas, que passaram a compor o texto/corpo analítico da dissertação. No audacioso cruzamento entre pesquisa e marcas da experiência individual, trazer as narrativas ampliou nossas possibilidades de dizer, escrever e pensar sobre aquilo que nos seduz, que nos faz vibrar, que nos encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o passado que nos foi deixado de herança, sobre o presente que vivemos, sobre o tema de pesquisa do qual nos apaixonamos, sobre a inquietação que nos mobiliza a realizar esta investigação e saber a respeito do que se faz urgente interrogar (FISCHER, 2005, p. 124).

Conforme pontuado por Rocha (2000), “[...] a compreensão das dimensões sociais, políticas e educativas que as creches e pré-escolas assumem hoje exige que conheçamos as funções sociais, as motivações políticas e orientações pedagógicas que lhes deram origem” (ROCHA, 2000, p. 17). Para a pesquisadora, rever o percurso da Educação Infantil Municipal, além de nos permitir reconhecer nossa história como uma prática de luta que se dá nos bastidores, significa também rever nossa trajetória como professoras(es), pesquisadoras(es), profissionais da Educação Infantil, crianças e famílias.

Tratar dos documentos históricos nos coloca diante de um horizonte de instabilidade, já que, ao depositar na produção escrita a realidade de uma sociedade passada, reconhecemos nesta reconstituição nosso próprio trabalho enquanto professoras(es)/pesquisadoras(es). Os discursos destinados a dizer do Outro, muitas vezes, acabam agindo como espelho de nossa ação: “Assim fundada sobre a cisão entre um passado, que é seu objeto, e um presente, que é o lugar de sua prática, a história não cessa de encontrar o presente em seu objeto e o passado em suas práticas” (CERTEAU, 1992, p. 41).

Para além disso, os documentos analisados ocupam o lugar do outro ausente, o que coloca o pesquisador diante de aspectos éticos, os quais, ainda que indiretamente, envolvem seres humanos. Mais do que fontes de informação, os documentos são representativos do pensamento e da linguagem humana. Servem à escrita da história e à memória de uma coletividade, carregando componentes afetivos, valorativos. Nasce daí a necessidade de, no percurso de análise dos documentos, tomar em conta a ética do cuidado de si, compreendida como um voltar-se para o Outro com preocupação, não importando se o Outro é uma pessoa, uma ideia, uma obra de arte ou um documento.

A metáfora da pedra no pântano (RODARI, 1982) denota que toda palavra afeta, tem a capacidade de invocar pensamentos, de provocar conflito no leitor, gera influência. É como uma pedra que

[...] lançada em um pântano provoca ondas na superfície da água, envolvendo em seu movimento, com distâncias e efeitos diversos, os golfões, as taboas (planta aquática) e o barquinho de papel. Objetos que estavam ali por conta própria, na sua paz ou no seu sono, são como que chamados para a vida, obrigados a reagir, a se relacionar. Outros movimentos invisíveis propagam-se na profundidade, em todas as direções, enquanto a pedra se precipita agitando algas, assustando peixes, causando sempre novas alterações moleculares. Quando toca o fundo, revolve a areia, encontra objetos ali esquecidos, desenterrando alguns e recobrando outros. Em um tempo brevíssimo, inúmeros eventos sucedem-se sem que possamos registrá-los. Da mesma forma, uma palavra escolhida ao acaso e lançada à mente, produz ondas de superfície e de profundidade, provoca uma série infinita de reações em cadeia, agitando em sua queda sons e imagens, analogias e recordações, significados e sonhos, em um movimento que toca a experiência e a memória, a fantasia e o inconsciente, e que se complica pelo fato de que essa mesma mente não assiste passiva a representação, mas nela intervém continuamente para aceitar e rejeitar, relacionar e censurar, construir e destruir. [...] E a palavra continua seu caminho, precipitando-se em outras direções, afundando no mundo passado, fazendo ressurgir presenças submersas [...]. (RODARI, 1982, p. 14-15).

Precipitando-se em várias direções, as palavras têm o poder de (re)construir, (des)construir ou mesmo de destruir! O conteúdo manifesto, descrito, permite infinitas extrapolações e valiosas interpretações, as quais estão à espera de um impulso, prontas a se revolver, a emergir a cada “pedra lançada”. Mas não basta lançar a pedra e ver o movimento

causado. Faz-se necessário escolher as palavras. Nisso reside a complexidade do que é escrever sobre a complexidade. Movimento intenso, denso, filosófico, rizomático. Que requer a aproximação aos documentos de forma genuína, acolhedora, que nos permita olhar, observar, escutar e falar sobre/com eles de forma empática. Que exige deslocamentos, afastamentos, pausas, silenciamento, para intensificar a escuta, para ouvir o que comunica cada documento. Que requer ser e estar imerso em sutilizações, para ver de forma encantada e perceber grandeza nos detalhes. Que nos convida a ser amável ao tocar cada documento. Que nos solicita gestos de delicadeza ao folhear cada página, seja por seu tempo de existência ou por terem ajudado a tecer encontros, relações, interações, vidas humanas.

Escrever sobre/com a complexidade é um exercício de escrever(-se), “[...] para não ser mais o mesmo” (FOUCAULT, 2010). É olhar para o passado e ter a possibilidade de busca ao localizar-se nele, de ver-se nele, encontrar-se nele e de (re)ver-se no presente. Escrita também recoberta por camadas. Constituída de pormenores, de pequenas palavras, frases, citações, poemas, anotações de frases ouvidas, excertos de textos lidos, questionamentos, refrãos de músicas que ficaram na memória, camadas do texto, escrita transitória e contingencial. Escrita inventiva, antinormativa, feita a lápis, que não tornamos pública, mas que fez parte da processualidade da escrita-pesquisa. Não uma ‘escrita de si’, mas sim uma experiência de escrita em que nos tecemos e nos permitimos estar presente nela. Que (nos) “[...] afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2015, p. 22). Escrita-movimento, que de alguma maneira (nos) interroga, desacomoda, (nos) faz pensar, estranhar a nós mesmos, (nos) (re)constrói – professores/pesquisadores.

Escrita desalinhada, nada retilínea, nem sempre constante e diária. Muitas vezes pesada, amarrada, engessada, anestesiada, cheia de tensão, dada a preocupação com sua forma, estrutura e referências teóricas adotadas. Mas que também, como num “súbito de inspiração”, reveste-se de outra configuração e se torna estética, poética, fluida, sem deixar de ser ética, política. Que faz das curvas, idas e vindas, rupturas e interrupções. Um dar(-se) espaço para liberar o já instalado, para, em atitude de abertura, também deixar-se conduzir pelo inesperado.

Desse modo, fez-se necessário ter presente que o conteúdo de uma comunicação (conteúdo manifesto, descrito) permite infinitas extrapolações e valiosas interpretações, as quais estão à espera de um impulso, prontas a emergir dos fragmentos de mensagens tomados em conta pelo analista (conteúdo latente), exigindo deste uma bagagem teórica que lhe permita fazer inferências sobre os elementos da comunicação, de modo a evitar possíveis análises redundantes.

Desse processo não se excluem os momentos em que o investigador qualitativo se depara com uma encruzilhada, onde nem sempre os significados estão expressos de maneira absoluta, onde acaba a objetividade e começa o simbólico.

Nesse sentido, ao se considerar a importância da ativação teórica por parte do analista, não estamos vinculando a análise extremamente ao texto ou à técnica, de modo a prejudicar a criatividade ou a capacidade intuitiva do investigador. No entanto, há que se devemos estar atentos à subjetividade, de modo a não impor nossas ideias e valores.


O processo de Análise de Conteúdo envolve várias etapas, destinadas a apreender a significação do que foi comunicado. No que se refere às diferentes etapas inerentes à Análise de Conteúdo, optamos por elencá-las segundo a proposta de Bardin (2006), que as organiza em três fases:

- 1) pré-análise (organização do material a ser analisado);
- 2) exploração do material (definição de categorias);
- 3) tratamento dos resultados – inferência e interpretação (análise reflexiva e crítica).






Ainda que salientemos aqui as diferentes etapas no emprego da Análise de Conteúdo, essas não devem ser consideradas de forma rígida. É preciso nos mantermos abertos ao desafio de transitar entre os dois polos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade, da cientificidade, e a riqueza da subjetividade, com vistas a ultrapassar o senso comum do subjetivismo e alcançar o rigor científico necessário, mas não a rigidez inválida.

No tocante ao estudo dos documentos, a análise recai sobre as Orientações Educacionais da Educação Infantil do Município de Florianópolis, tomando como critério de seleção a aproximação ao formato de orientação curricular. O Quadro 7, a seguir, apresenta o conjunto de documentos elaborados pela RMEF no período de 1976 a 2018:

Quadro 7 – Documentos com as Orientações Educacionais e Pedagógicas para Educação Infantil da RME de Florianópolis no período de 1976 a 2018 (continua)

Imagem dos documentos	Documentos	Descrição dos documentos
	Projeto Núcleos de Educação Infantil (1976)	13 páginas

Quadro 7 – Documentos com as Orientações Educacionais e Pedagógicas para Educação Infantil da RME de Florianópolis no período de 1976 a 2018 (continuação)

Imagem dos documentos	Documentos	Descrição dos documentos
	<p>Currículo Pré-Escolar (1981)</p>	<p>16 páginas</p>
	<p>Apostila (1982)</p>	<p>44 páginas</p>
	<p>Programa de Educação Pré-Escolar (1988)</p>	<p>Encadernado 64 páginas</p>
	<p>Traduzindo em ações: Das diretrizes a uma proposta curricular (1996)</p>	<p>Brochura 48 páginas</p>
	<p>1) Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal (2000); 2) Síntese da Qualificação da Educação Infantil (2000);</p>	<p>Brochura 41 páginas Brochura 66 páginas</p>

Quadro 7 – Documentos com as Orientações Educacionais e Pedagógicas para Educação Infantil da RME de Florianópolis no período de 1976 a 2018 (continuação)

Imagem dos documentos	Documentos	Descrição dos documentos
	<p>3) Educação Infantil: uma necessidade social (2000);</p> <p>4) Formação em Serviço: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas (2004).</p>	<p>Brochura 59 páginas</p> <p>Brochura 150 páginas</p>
	<p>1) Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010);</p> <p>2) Orientações Curriculares para a educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012).</p>	<p>Encadernado 204 páginas</p> <p>Encadernado 264 páginas</p>
	<p>Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015)</p>	<p>Brochura 172 páginas</p>
	<p>Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016)</p>	<p>Brochura 119 páginas</p>

Quadro 7 – Documentos com as Orientações Educacionais e Pedagógicas para Educação Infantil da RME de Florianópolis no período de 1976 a 2018 (conclusão)

Imagem dos documentos	Documentos	Descrição dos documentos
[sem capa]	Orientações para o Processo de Inserção das crianças na Educação Infantil - 2018	16 páginas

Fonte: elaborada pela autora (2020).

A partir do arco temporal eleito (1976-2018), foi possível localizar 14 documentos norteadores da Educação Infantil da RMEF, os quais versam sobre as opções teóricas, a base material e as orientações pedagógicas, sendo possível localizar, entre eles, o registro da trajetória de formação em serviço desenvolvida para os profissionais desta rede.

Levantados os documentos, passamos à organização dos dados, com o objetivo de construir o corpus da pesquisa que, segundo Bardin (1997), “[...] é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica escolhas, seleções e regras (BARDIN, 1997 *apud* FRANCO, 2003, p. 45).

Por meio da leitura flutuante, desenvolvemos um estudo exploratório, buscando uma primeira percepção das mensagens neles contidas, deixando-nos “[...] invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2003, p. 44). Nessa busca pelos vestígios mais visíveis na superfície dos documentos, foi possível situá-los quanto ao ano de publicação, ao contexto político local, à constituição das equipes responsáveis por sua elaboração, às consultorias desenvolvidas, às perspectivas teóricas e à função da Educação Infantil.

O Quadro 8, a seguir, apresenta os documentos publicados pela Educação Infantil da RMEF, relacionando-os ao contexto político local de sua construção. Embora os tenhamos situado em relação à administração municipal vigente à época de cada publicação, cabe-nos destacar que os documentos foram frutos de contínua e constante mobilização por parte dos profissionais da Rede, no sentido de garantir não só o processo de formação continuada e em serviço, a licença-aperfeiçoamento para cursarem os Programas de Pós-Graduação, mas também a parceria com as universidades públicas, reconhecendo-as enquanto espaços de formação docente. Esse coletivo, em sua trajetória histórica de luta, tem procurado desenvolver, nos últimos anos, ações de resistência contra as propostas que se distanciam do saber teórico-científico e que intencionam aproximar a educação pública dos interesses da classe empresarial.

Quadro 8 – Documentos com as Orientações Educacionais e Pedagógicas para Educação Infantil da RME de Florianópolis no período de 1976 a 2018 e o contexto político local

Documentos escritos pela Rede Municipal de Florianópolis para a educação das crianças pequenas	Prefeito	Gestão
Projeto Núcleos de Educação Infantil (Sesas) (1976)	Esperidião Amin (Aliança Renovadora Nacional – Arena)	6/06/1975 a 14/08/1978
Currículo Pré-escolar (1981)	Francisco de Assis Cordeiro (Partido Democrático Social – PDS)	21/02/1979 a 11/04/1983
Apostila (de 1982 a 1984)	Cláudio Ávila da Silva (PDS)	11/04/1983 a 07/11/1984
Programa de Educação Pré-Escolar (1988)	Edison Andrino (Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB)	1º/01/1986 a 31/12/1988
Traduzindo em ações: Das diretrizes a uma proposta curricular (1996)	Sérgio José Grandó (Partido Popular Socialista – PPS)	1º/01/1993 a 1º/01/1997
1) Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal (2000); 2) Síntese da Qualificação da Educação Infantil (2000); 3) Educação Infantil: uma necessidade social (2000); 4) Formação em Serviço: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas (2004).	Angela Amim (Partido Progressista Brasileiro – PPB)	1º/01/1997 a 1º/01/2005
1) Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010); 2) Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012).	Dário Berguer (Partido Socialista Brasileiro – PSB e PMDB)	1º/01/2005 a 1º/01/2013
Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015)	Cesar Souza Júnior (Partido Social Democrático – PSD)	1º/01/2013 a 1º/01/2017
Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016)	Cesar Souza Júnior (PSD)	1º/01/2013 a 1º/01/2017
Orientações para o Processo de Inserção das crianças na Educação Infantil (2018)	Gean Merques Loureiro (MDB e Partido Democratas – DEM)	1º/01/2017 a 1º/01/2021

Fonte: atualizado pela autora a partir dos dados construídos por Broering (2014).

Conforme representado no Quadro 8, a partir de 1988, todos os documentos foram publicados no final de cada mandato. Broering (2014) considera que uma possível razão para isso é o fato de tais documentos serem fruto de um longo processo de formação em serviço; por outro lado, cabe-nos indagar se essa ação estaria ou não relacionada ao desejo de apagar o que havia sido escrito pelo governo anterior, ou ainda ao desejo de deixar a própria marca. De qualquer forma, cada registro deixado teve sua importância não apenas enquanto expressão das

propostas a serem desenvolvidas com as crianças pequenas mas também como fonte de conhecimento para futuras pesquisas.

Importante destacar também que, embora situado o contexto político da construção de cada documento orientador das ações educativo-pedagógicas da RMEF, estiveram à frente deste processo as equipes que gerenciavam a Educação Infantil, as quais, até então, eram compostas por profissionais da Educação Infantil efetivos na Rede, aspecto este bastante peculiar e importante na sua configuração histórica.

Quadro 9 – Documentos com as Orientações Educacionais e Pedagógicas para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no período de 1976 a 2019 e as respectivas equipes gestoras da Educação Infantil (continua)

Documentos escritos pela Rede Municipal de Florianópolis para a Educação das Crianças Pequenas	Coletivo de profissionais
Projeto Núcleos de Educação Infantil (1976)	
Currículo Pré-escolar (1981)	<p>Diretor do Departamento de Educação Salomão Mattos Sobrinho</p> <p>Diretora da Divisão de Educação Neusa Carara Soares</p> <p>Comissão Organizadora Sônia Maria Dutra Luciano Fátima Regina de Oliveira Eliane Maria Richter Sonia Maria Branco Maria Machado Krauser</p>
Apostila (de 1982 a 1984)	
Programa de Educação Pré-Escolar (1988)	<p>Chefe de Departamento de Ensino Maria Carmen Campos Pelachini</p> <p>Chefe da Divisão de Educação Pré-Escolar Angela Maria Araújo Garcia de Faria</p> <p>Coordenadora de Assuntos Pedagógicos Marlene de Souza Dozol</p> <p>Equipe Inicial de Trabalho (Técnicas) Angela maria Araújo G. de Faria Luciana Esmeralda Ostetto Neusa Gelsleichter Miria Teresinha Harger Rosetenair Feijó Marcia Destri Ilona Patrícia Freire Vera Regina Simão Rizatki Marcia Carneiro Cardoso Acácia Maria Couto Dambroz</p>

Quadro 9 – Documentos com as Orientações Educacionais e Pedagógicas para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no período de 1976 a 2019 e as respectivas equipes gestoras da Educação Infantil (continuação)

Documentos escritos pela Rede Municipal de Florianópolis para a Educação das Crianças Pequenas	Coletivo de profissionais
Programa de Educação Pré-Escolar (1988)	Simone Cabral Leite Sônia Maria Dutra Luciano Marcilane Veras Maristela Heideman Anna Maria H. Schmidt Rosane Feijó Padilla Maria Aparecida Maistro
Traduzindo em ações: Das diretrizes a uma proposta curricular (1996)	Departamento de Ensino Liliana Rotolo Soares Divisão de Educação Pré-Escolar Sônia Cristina Lima Fernandes Coord. Pedagógica Pré-Escolar Vera Lucia Amaral Torres Equipe de Técnicas Ana Lucia Bernardes de Souza Cristiane da Cunha Fernanda Mara de Andrade Fernandes Maria Aparecida Maistro Simone Schnaider Rodrigues Vera Lucia Amaral Torres Vera Lucia Pitz Schmitt
1) Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal (2000)	Departamento de Ensino Monica da Luz Moreira Chefias do Dpto. de Ensino Altair Alves Lucio Felipe Marly da Rosa carvalho Neide Maria Andrade dos Santos Rosita Cunha Pacheco Born Sandra Angela Cordova Paim da Silva Severo Rateke Filho Sylvio Fernando M. Xavier da Silva Telama Elita Wagner Ribas Vânio Cesar Seemann
2) Educação Infantil: uma necessidade social (2000)	Departamento de Ensino Monica da Luz Moreira Chefe do Dpto. de Educação Infantil Telma Elita Wagner Ribas Equipe da Divisão de Educação Infantil Adelir Pazzeto Ferreira Ana Maria Bastos F. de Oliveira Carla Regina Kodato Eli Terezinha Januário

Quadro 9 – Documentos com as Orientações Educacionais e Pedagógicas para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no período de 1976 a 2019 e as respectivas equipes gestoras da Educação Infantil (continuação)

Documentos escritos pela Rede Municipal de Florianópolis para a Educação das Crianças Pequenas	Coletivo de profissionais
2) Educação Infantil: uma necessidade social (2000)	Hannelore Matsuo Maria Aparecida Maistro Neide Maria Andrade dos Santos Nélvio castanheiro Rita de Cássia Z. Salvi Rubia Mara Pereira
3) Síntese da Qualificação da Educação Infantil (2000)	Departamento de Ensino Monica da Luz Moreira Chefe do Dpto. de Educação Infantil Telma Elita Wagner Ribas Coord. de Articulação Pedagógica Neide Maria Andrade dos Santos Equipe da Divisão de Educação Infantil Adelir Pazzeto Ferreira Ana Maria Bastos F. de Oliveira Christiane Maria Domingos de Abreu Hannelore Matsuo Jaqueline Gonçalves Souza Maria Aparecida Maistro Monica Feitosa carvalho Nélvio Castanheiro Zenaide Souza Machado
4) Formação em Serviço: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas (2004)	Departamento de Ensino Monica da Luz Moreira Chefe da Divisão de Educação Infantil Neide Maria Andrade dos Santos Coord. de Articulação Pedagógica Elaine de Paula Equipe da Divisão de Educação Infantil Adelir Pazzeto Ferreira Adriana Santos Medeiros Ana Maria Bastos F. de Oliveira Christiane Maria Domingos de Abreu Claudia Mello Araujo Concília de Araújo Fabrícia Luiz Souza Hannelore Matsuo Isabela Jane Steininger Jaqueline Gonçalves Souza Nélvio castanheiro Rosinete Valdeci Schmitt

Quadro 9 – Documentos com as Orientações Educacionais e Pedagógicas para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no período de 1976 a 2019 e as respectivas equipes gestoras da Educação Infantil (continuação)

Documentos escritos pela Rede Municipal de Florianópolis para a Educação das Crianças Pequenas	Coletivo de profissionais
<p>1) Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010)</p>	<p>Diretora de Educação Infantil Sonia Cristina de Lima Fernandes</p> <p>Gerente de Articulação Pedagógica Gisele Pereira Jacques</p> <p>Gerente de Atividades Complementares Janete Aparecida de Oliveira da Silva</p> <p>Assessoras Pedagógicas Ana Claudia da Silva Ana Regina Ferreira Barcelos Claudia de Almeida Tem Caten Cristiane Vignardi Peres Isabela Jane Steininger Jairo Norberto Pereira João Dimas Nazário Joice Jacques da Costa Pereira Josiana Piccolli Katia Soares da Cunha Macedo Lenir Medeiros da Fonseca Márcia Gonçalves Soares Pereira Mariza Aparecida Meksenas Marlise Oestreich Rosetenair Feijó Scharf Rosinete Valdeci Schmitt Simoni Conceição Rodrigues Claudino Zenaide Souza Machado Zenilda Ferreira Francisco</p>
<p>2) Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012)</p>	<p>Diretora de Educação Infantil Sonia Cristina de Lima Fernandes</p> <p>Gerente de Articulação Pedagógica Gisele Pereira Jacques</p> <p>Gerente de Atividades Complementares Janete Aparecida de Oliveira da Silva</p> <p>Assessoras Pedagógicas Andréa Alzira de Moraes Carla Maria Gapski Pereira Cristina Doneda Losso Giselle Silva Machado de Vasconcelos Isabela Jane Steininger Kathia Soares da Cunha Macedo Márcia Agostinho da Silva Marlise Oestreich Nicole Foerth de Araújo Fernandes</p>

Quadro 9 – Documentos com as Orientações Educacionais e Pedagógicas para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no período de 1976 a 2019 e as respectivas equipes gestoras da Educação Infantil (continuação)

Documentos escritos pela Rede Municipal de Florianópolis para a Educação das Crianças Pequenas	Coletivo de profissionais
<p>2) Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012)</p>	<p>Rosetenair Feijó Scharf Samantha Fernandes da Silva Simone Soler Tatiane Márcia Fernandes Vanessa de Souza B. Camani Zenaide Souza Machado Zenilda Ferreira Francisco</p>
<p>Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015)</p>	<p>Diretora de Educação Infantil Sonia Cristina de Lima Fernandes Gerente de Articulação Pedagógica Cristina Doneda Losso Gerente de Atividades Complementares Janete Aparecida de Oliveira da Silva Assessoras Pedagógicas Ana Regina Ferreira Barcelos Andréa Alzira de Moraes Debora Raquel Schutz Edna Aparecida Soares dos Santos Marlise Oestreich Nicole Foerth de Araújo Fernandes Rosetenair Feijó Scharf Rosinete Valdeci Schmitt Samantha Fernandes da Silva Tatiana Valentin Mina Bernardes Vanessa de Souza B. Camani Viviane Vieira Cabral Zenaide Souza Machado Zenilda Ferreira Francisco</p>
<p>Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica - 2016</p>	<p>Diretora de Educação Infantil Sonia Cristina de Lima Fernandes Programa de Diversidade Étnica Assessoria e Consultoria Pedagógica Carina Santiago dos Santos Elaine de Paula Elayne Cristina Santos Cunha Sônia Santos Lima de Carvalho Tamelusa Ceccato do Amaral Tatiana Valentim Mina Cabral Coordenação Geral Sônia Santos Lima de Carvalho Claudia Cristina Zanela</p>

Quadro 9 – Documentos com as Orientações Educacionais e Pedagógicas para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no período de 1976 a 2019 e as respectivas equipes gestoras da Educação Infantil (conclusão)

Documentos escritos pela Rede Municipal de Florianópolis para a Educação das Crianças Pequenas	Coletivo de profissionais
<p>Orientações para o Processo de Inserção das Crianças na Educação Infantil (2018)</p>	<p>Diretora de Educação Infantil Sonia Cristina de Lima Fernandes</p> <p>Programa de Diversidade Étnica Assessoria e Consultoria Pedagógica Carina Santiago dos Santos Elaine de Paula Elayne Cristina Santos Cunha Sônia Santos Lima de Carvalho Tamelusa Ceccato do Amaral Tatiana Valentim Mina Cabral</p> <p>Coordenação Geral Sônia Santos Lima de Carvalho Claudia Cristina Zanela</p>

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações contidas no *site* da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Ainda que tenham ocorrido alterações no quadro político de gestão do município, é possível localizar a continuidade no debate pedagógico, o qual levou em conta a experiência já acumulada pelos profissionais que atuavam diretamente com as crianças. Movimento este que pode ser observado no documento *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular* (FLORIANÓPOLIS, 1996) e que foi também reafirmado nos *Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal* (FLORIANÓPOLIS, 2000):

Após essa síntese histórica, resgatada a partir de documentos produzidos por todos aqueles que nos precederam, gostaríamos de refletir sobre a importância de revermos as ações passadas, jogando luz no percurso que nos trouxe até aqui, e projetar o futuro desejado. Este documento, produzido coletivamente e de forma processual, deve auxiliar na projeção deste futuro, indicando caminhos, redimensionando ações de todos os profissionais que dele participam, abrindo novas perspectivas e avaliando a prática precedente. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 16).

Como ponto de partida para o delineamento destes princípios, foram recuperados os documentos oficiais de orientação curricular produzidos anteriormente, visando a ampliação e o aprofundamento de suas diretrizes, em função tanto da experiência acumulada pelos educadores da rede neste período, como das definições apontadas para a Educação Infantil pelas legislações mais atuais. (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 23).

Essa continuidade também está demarcada no âmbito das consultorias desenvolvidas, sobretudo entre os anos de 1999 a 2020, conforme representado no Quadro 10, abaixo:

Quadro 10 – Documentos com as Orientações Educacionais e Pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino no período de 1976 a 2018 e a equipe de consultores (continua)

Documentos escritos pela Rede Municipal de Florianópolis para a educação das crianças pequenas	Consultores
Projeto Núcleos de Educação Infantil (1976)	
Currículo Pré-escolar (1981)	
Apostila (de 1982 a 1984)	
Programa de Educação Pré-Escolar (1988)	
Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular (1996)	
1) Subsídios para a reorganização didática da Educação Básica Municipal (2000)	<p>Consultor Geral Gilberto Luiz Alves</p> <p>Consultores Eloísa Acires Candal Rocha João Josué da Silva Filho</p>
3) Educação Infantil: uma necessidade social (2000)	<p>Gisela Wajskop Eliane S. D. Debus Lígia Regina Klein Maria Auxiliadora Cavazotto Dagmar Bittencourt Mena Barreto</p>
2) Síntese da qualificação da Educação Infantil (2000)	<p>Consultora Geral Eloísa Acires Candal Rocha</p> <p>Docentes Débora Thomé Sayão Elfy Margrit Gohring Weiss Eliane Santana Dias Debus Gilka Girardello Luciana Esmeralda Ostetto Márcia Goulart Silva Margarida Simões de Almeida Maria Aparecida Maistro Marly da Rosa Carvalho Mônica Fantin Rosa Batista Verena Wiggers Zenaide Souza Machado</p>
4) Formação em serviço: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas (2004)	<p>Debora Thomé Sayão Elfy Margrit Gohring Weiss Eliane Santana Dias Debus Verena Wiggers Jodete Bayer G. Fullgraff André Nascimento Salomão Carmen Silva Duarte Andaló Sérgio Otávio Bassetti</p>

Quadro 10 – Documentos com as Orientações Educacionais e Pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino no período de 1976 a 2018 e a equipe de consultores (conclusão)

Documentos escritos pela Rede Municipal de Florianópolis para a educação das crianças pequenas	Consultores
<p>4) Formação em serviço: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas (2004)</p>	<p>Ive Luna Révero Paula Ribeiro Cristina Magdaleno de Carvalho Silva Marcia Regina Goulart S. Stemmer Maria Aparecida Maistro Rosa Batista Gilberto Lopes Lerina Neila Maria Viçosa Machado Ana Maria Philippi Cristiana de França Chiaradia Giandréa réus Strenzel Hannalore Matsuo Mônica Rocha Castro Hofheinz</p>
<p>1) Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010)</p>	<p>Consultora Eloisa Acires Candal Rocha Conferencistas Verena Wiggers Daniela Guimarães Suely Amaral Melo Luciana Esmeralda Ostetto Maurício Roberto da Silva Ana Regina Ferreira Barcelos</p>
<p>2) Orientações Curriculares para a educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012)</p>	<p>Consultora Angela Maria Scalabrin Coutinho Eloisa Acires Candal Rocha Colaboradores Alessandra Mara Rotta de Oliveira Andrea Simões Rivero Rosa Batista Rosinete Valdeci Schmitt</p>
<p>Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015)</p>	<p>Consultora Angela Maria Scalabrin Coutinho Colaboradores Alexandre Fernandes Vaz Ana Angélica Albano Suely Amaral Mello Zoia Prestes</p>
<p>Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016)</p>	<p>Consultora Responsável pela Elaboração Jeruse Maria Romão</p>
<p>Orientações para o Processo de Inserção das crianças na Educação Infantil (2018)</p>	<p>Rúbia Eneida Holz Jacques Zoleima Pompeo Rodrigues</p>

Fonte: elaborado pela autora com base nos documentos reunidos.

A ampliação e o aprofundamento podem ser percebidos nos documentos, com base nas perspectivas teóricas eleitas, as quais, além de revelarem o crescente movimento de formação continuada desenvolvida com os profissionais da Rede, anunciam suas concepções sobre crianças, infância e Educação Infantil.

Quadro 11 – Documentos com as Orientações Educacionais e Pedagógicas para Educação Infantil da RME de Florianópolis no período de 1976 a 2018 e as perspectivas teóricas

Documentos escritos pela Rede Municipal de Florianópolis para a educação das crianças pequenas	Perspectivas teóricas
Projeto Núcleos de Educação Infantil (1976)	Privação Cultural – Programa de Educação compensatória/MEC Pedagogia Liberal
Currículo Pré-escolar (1981)	Psicologia do Desenvolvimento - Teoria Piagetiana
Apostila (1982)	Psicologia do Desenvolvimento - Concepção ambientalista (Froebel, Montessori)
Programa de Educação Pré-Escolar (1988)	Teoria construtivista (Piaget) - Programa de Educação Pré-Escolar (Proepr)/MEC
Traduzindo em ações: Das diretrizes a uma proposta curricular (1996, Caderno Azul) Traduzindo em ações: Das diretrizes a uma proposta curricular (1996, Caderno Vermelho)	Pedagogia Histórico-Crítica Psicologia Histórico-Cultural
1) Subsídios para a reorganização didática da Educação Básica Municipal (2000); 2) Síntese da qualificação da Educação Infantil (2000); 3) Educação Infantil: uma necessidade social (2000); 4) Formação em Serviço: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas (2004).	Pedagogia Histórico-Crítica Psicologia Histórico-Cultural
1) Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010); 2) Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012).	Sócio-histórico/ histórico-cultural Pedagogia da Infância
Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015)	Sócio-histórico/ histórico-cultural Pedagogia da Infância
Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016)	Sócio-histórico/ histórico-cultural Pedagogia da Infância
Orientações para o Processo de Inserção das crianças na Educação Infantil (2018)	Sócio-histórico/ histórico-cultural Pedagogia da Infância

Fonte: atualizado pela autora a partir dos dados construídos por Broering (2014).

Além da potente trajetória interna de formação continuada das(os) profissionais da Rede, há também um importante movimento de formação no âmbito externo, por meio da licença-aperfeiçoamento para mestrado e doutorado. Além de forte diálogo entre profissionais

da Rede e as Universidades, principalmente com o Nupein, que muito contribuiu para produção desses documentos.

Para auxiliar no processo de análise de como o lugar da família foi sendo abordado nas Orientações Educacionais da Educação Infantil da RMEF, consideramos que também seria importante localizar nos documentos a função social, política e pedagógica da Educação Infantil, partindo do entendimento de que a cada uma delas poderia estar subjacente a dinâmica das relações estabelecidas com as famílias.

Conforme apresentado no Quadro 12, abaixo, em alguns documentos a função social, política e pedagógica da Educação Infantil não aparece delimitada, sendo necessário buscar nos objetivos e metas essa compreensão:

Quadro 12 – Documentos com as Orientações Educacionais e Pedagógicas para Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis no período de 1976 a 2018 e a função política, social e pedagógica da Educação Infantil (continua)

Documentos escritos pela Rede Municipal de Florianópolis para a educação das crianças pequenas	Função/Meta/Objetivo
Projeto Núcleos de Educação Infantil (1976)	III.4. Preencher as lacunas e deficiências (carências) provenientes da estrutura familiar. (FLORIANÓPOLIS, 1976, p. 3).
Currículo Pré-escolar (1981)	Objetivo Geral: Oferecer condições à criança, de adaptar-se ao meio escolar, através de: - Desenvolvimento de habilidade motora; - Desenvolvimento social; - Desenvolvimento de interesses e motivações - Desenvolvimento de capacidade criadora; - Enriquecimento do vocabulário; - Assistência à saúde e nutrição (FLORIANÓPOLIS, 1981, p. 2).
Apostila (1982)	[...] a meta da Educação Pré-Escolar “Jardim de Infância” é propiciar o desenvolvimento da habilidade de pensar, criar e recriar, auxiliando a criança a enfrentar situações novas, a usar os conhecimentos que já possui, a obter as informações que necessita, enfim, proporcionar-lhe condições para o pleno desabrochar de suas potencialidades. (FLORIANÓPOLIS, 1982, p. 3).
Programa de Educação Pré-Escolar (1988)	2. A pré-escola tem como função possibilitar à criança novas experiências e informações através de uma intervenção pedagógica consciente do educador, ou seja, intencionalizada e direcionada, para que assegure a construção e a aquisição de novos conhecimentos, proporcionando assim o desenvolvimento da autonomia moral e cognitiva. (FLORIANÓPOLIS, 1988 p. 3).

Quadro 12 – Documentos com as Orientações Educacionais e Pedagógicas para Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis no período de 1976 a 2018 e a função política, social e pedagógica da Educação Infantil (continua)

Documentos escritos pela Rede Municipal de Florianópolis para a educação das crianças pequenas	Função/Meta/Objetivo
Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular (1996)	<p>[...] educar e cuidar as crianças, considerando-se as particularidades da etapa de desenvolvimento compreendida entre zero a seis anos.</p> <p>[...]</p> <p>Compreender que a Educação Infantil tem as funções complementares de educar e cuidar redimensiona o caráter educativo que ela possui, possibilitando um grau mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde a maioria delas vivem quotidianamente uma boa parte de sua infância (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 17).</p>
Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal (2000)	<p>[...] as instituições que passam a ser co-responsáveis pela criança, nestes novos espaços coletivos necessitam redimensionar suas funções frente a estas mudanças, assumindo uma posição de negação, seja dos projetos de cunho custodial atrelados a perspectivas educacionais higienistas e moralizadoras, seja dos projetos de “preparação para o futuro” que pretendam uma escolarização precoce preocupada com a inserção na escola de Ensino Fundamental. A Educação Infantil tem uma identidade que precisa considerar a criança como sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde para isso, de forma complementar à ação da família (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 26).</p>
<p>1) Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010);</p> <p>2) Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012).</p>	<p>Neste sentido, cabe ainda destacar que o projeto educacional-pedagógico é mais amplo e exige a definição dos processos de organização e estrutura que viabilizarão o cumprimento das funções sócio-educativas da Educação Infantil: o espaço e os materiais, os mecanismos de relação com as famílias e os processos de formação dos profissionais, etc. Comprometida com a direção explicitada até aqui, uma orientação pedagógica para a infância (e para a Educação Infantil) definirá seus projetos educacionais-pedagógicos tendo em vista o cumprimento da função educativa de ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos das crianças (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 13 e 2012, p. 14).</p>
Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015)	<p>[...] como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se nos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica. (ROCHA, 2010, P. 12 apud FLORIANÓPOLIS, 2015, P. 9).</p>

Quadro 12 – Documentos com as Orientações Educacionais e Pedagógicas para Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis no período de 1976 a 2018 e a função política, social e pedagógica da Educação Infantil (continua)

Documentos escritos pela Rede Municipal de Florianópolis para a educação das crianças pequenas	Função/Meta/Objetivo
Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016)	No âmbito do município de Florianópolis, a diversidade, a EREER e os conteúdos da matriz Africana e Afro-Brasileira estão contemplados nos marcos e orientações da Educação Infantil e das demais etapas e modalidades Educação Básica. Destacamos que as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012), evidenciam que a identidade e as relações sociais e culturais constituem relações imbricadas com a ação pedagógica (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 31).
Orientações para o Processo de Inserção das crianças na Educação Infantil (2018)	Contemplada no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015)

Fonte: elaborado pela autora com base nos documentos da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

A partir do estudo exploratório, elegemos onze documentos que nos pareceram dialogar com o objeto e os objetivos da pesquisa, considerando que o conteúdo comunicado em cada um deles poderia contribuir para a compreensão mais aproximada do lugar reservado às famílias.

3.1 CORPUS DOCUMENTAL ELEITO NA PESQUISA

Em vista disso, apresentamos abaixo uma breve descrição acerca de cada documento constituidor do *corpus* documental desta pesquisa, seguida dos capítulos referentes à interpretação/análise dos dados construídos.

3.1.1 Documento 1: Projeto núcleos de Educação Infantil (1976)

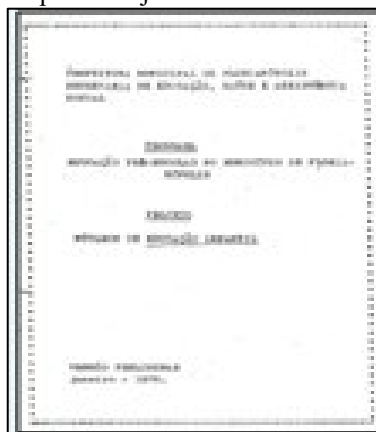
Na década de 1970, o documento *Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva Nacional* (BRASIL, 1975b), fundamentado no *Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil* (BRASIL, 1975a) realizado pelo MEC, anunciava a intenção do Governo Federal em implantar o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. No contexto das discussões e formulação dos documentos publicados pelo MEC, o Programa de Educação Pré-Escolar anunciava o atendimento às crianças de 0 a 6 anos no Município de Florianópolis, sob o encargo do Projeto Núcleos de Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 1976). Este documento, ainda que não apresentasse vinculação direta com as determinações nacionais, por

ser considerado, em linhas gerais, um sistema único de Educação Infantil, tomava como referência a perspectiva educacional nacional da teoria da privação cultural e da decorrente educação compensatória, perspectiva esta que postula a relação direta entre o desenvolvimento da criança e sua origem socioeconômica, responsabilizando as famílias pelas causas da variação no desempenho escolar dos filhos.

De acordo com Steininger (2009), embora as justificativas e os objetivos do projeto estivessem voltados para a superação das carências sociais às quais as crianças das camadas populares estavam expostas, com base nas diretrizes que orientavam a ação pedagógica, era possível perceber sua relação com os princípios da Pedagogia Liberal, por meio dos ideais propostos pelo Movimento da Escola Nova.

Organizado em treze páginas, o documento elaborado pela Sesas define a finalidade, as justificativas, os objetivos, o quadro de metas que prevê a etapa/ano, a comunidade, a clientela, a área e a população que indiretamente será beneficiada, além de apresentar um quadro com a previsão das etapas seguintes de expansão do Projeto. Sobre as condições de execução, define como se dará a coordenação do projeto e os prazos de execução. Em relação à sistemática de ação, define clientela a ser atendida, os critérios de seleção, a programação e a filosofia do Pré-Escolar. Quanto às condições para sua execução, desenvolve previsão detalhada de recursos físicos, humanos e financeiros, finalizando com o planejamento do controle e da avaliação do Projeto.

Figura 1 – Capa do Projeto Núcleos de Educação Infantil



Fonte: Projeto Núcleos de Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 1976).

3.1.2 Documento 2: Currículo pré-escolar (1981)

No início da década de 1980, os documentos publicados pelo MEC ainda apresentavam vinculação com a educação compensatória, a qual pode ser localizada no documento intitulado

III Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto 1908/1985 – III PSECD (BRASIL, 1980). Ao traçar linhas de ação para todos os níveis de educação, incluindo cultura e desporto, destacava a relevância da Educação Pré-Escolar “[...] tanto pelo seu impacto pedagógico quanto pela possibilidade de influenciar as condições de nutrição, de saúde e de higiene das crianças e das famílias” (BRASIL, 1980, p. 18).

Considerando a importância do apoio dos Estados e Municípios para complementar as diretrizes básicas da programação educacional nacional, os recursos federais estariam destinados a apoiar medidas voltadas a “[...] enfatizar a adoção de inovações metodológicas que permitissem desformalizar os processos educativos prévios à escolarização, integrando-os ao desenvolvimento cultural das populações envolvidas” (BRASIL, 1980, p. 20), levando ao esvaziamento da função pedagógica da Pré-Escola.

Outro documento anunciador da preocupação do Governo Federal com as crianças das camadas populares e com a necessidade de contribuir para o provimento do que se julgava ser carências, tanto culturais como nutricionais, ou ainda as relativas ao seu desenvolvimento (STEININGER, 2009), foi o *Programa Nacional de Educação Pré-escolar* (BRASIL, 1981). Segundo Steininger (2009), a posição exposta no documento em considerar a Educação Pré-escolar como primeira fase da educação, desobrigando-a de preparar para a escola, teria sido motivada por pesquisas realizadas na educação, as quais possuíam um entendimento diverso do que vinha se constituindo como consenso em relação à discriminação e marginalização que a educação compensatória promovia. Segundo a pesquisadora, esta mudança de postura do MEC estaria relacionada às críticas formuladas à teoria da privação cultural, a qual “[...] serviu às pedagogias da compensação que pretensamente buscavam (buscam) corrigir a desigualdade social através da ação pedagógica, negando, dessa forma a própria desigualdade social” (KRAMER, 1982, p. 56).

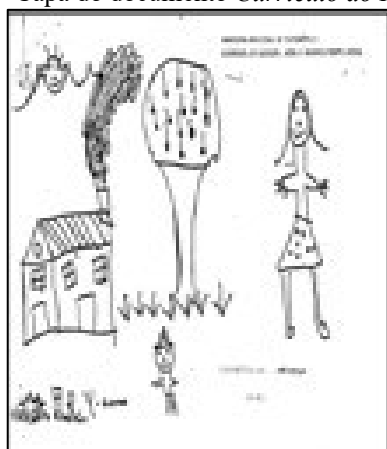
No início da década de 1980, período ainda marcado pela “[...] ditadura civil-militar, em que a educação estava sob a tutela da LDB 5.696/71, que representou poucos avanços em relação à LDB 4.024/61, tanto no tocante à educação das crianças de zero a seis anos, quanto dos profissionais pensados para educar essa faixa etária” (BRANT, 2015, p. 36), dá-se no município de Florianópolis o lançamento do primeiro documento que procura sistematizar um projeto pedagógico para Creches e NEIs, o *Currículo Pré-Escolar* (FLORIANÓPOLIS, 1981).

Ainda que numa perspectiva escolarizante, marcada pela organização de tabelas em que se delimitam áreas de estudo, a pré-escola é afirmada como espaço educativo com intencionalidade pedagógica. Revelando a preocupação com o desenvolvimento da criança para além da “compensação de carências”, não há “[...] em todo o documento uma só referência à

situação sócio-econômico-afetivo-nutricional da clientela a quem se destinava o currículo elaborado (OSTETTO, 2000, p. 120). No entanto, interessa-nos observar que, por um lado, se este aspecto evidencia um avanço em relação às especificidades da educação pré-escolar no município, por outro, pode ser anunciador da ausência de preocupação, naquele momento, com o pertencimento das crianças a diferentes contextos sociais e culturais que não só o meio escolar.

Organizado pela Coordenação de Educação Pré-Escolar da Sesas, juntamente com comissão constituída por diretoras e professoras, o documento de 16 páginas delimita a concepção de currículo, criança e desenvolvimento infantil, bem com apresenta objetivos e quadros organizados por áreas de desenvolvimento a serem priorizadas, indicando objetivos, conteúdos e sugestões de atividades organizadas por faixa etária. Segundo Broering (2014), embora não haja um posicionamento claro sobre suas bases teóricas, pela concepção de desenvolvimento humano apresentada e por sua vinculação com questões gerais da psicologia do desenvolvimento, a construção do currículo deu-se a partir da perspectiva piagetiana.

Figura 2 – Capa do documento *Currículo do Pré-Escolar*



Fonte: *Currículo do Pré-Escolar* (FLORIANÓPOLIS, 1981).

3.1.3 Documento 3: Apostila (1982)

Na sequência de documentos publicados na RMEF, encontramos a *Apostila* (FLORIANÓPOLIS, 1982), elaborado pela Coordenadoria do Pré-Escolar da Sesas, provavelmente destinada a orientar as ações educativo-pedagógicas no segundo semestre de 1982. Em suas 44 páginas, reúne uma listagem de datas comemorativas referentes aos meses de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro, seguidas de uma série de atividades correspondentes a cada comemoração. Ainda que se desconheçam os critérios utilizados para a

escolha das datas comemorativas, os ‘conteúdos’ veiculados a partir destas apresentam forte componente ideológico, devido ao tom moral com os quais são tratados, o que se torna revelador da preocupação com a formação de hábitos e atitudes.

O ‘poema’ apresentado na primeira página do documento expressa o que poderia ser compreendido como a caracterização das crianças que seriam atendidas pela Rede, deixando também subentendida uma noção pré-estabelecida de família. Além disso, a meta da Educação Pré-Escolar ‘Jardim de Infância’, situada na dedicatória às ‘tias’, na página três do documento, remete às origens remotas da educação compensatória, que, sob a influência da teoria da privação cultural, difundida nos Estados Unidos, passa a influenciar as políticas de atendimento à criança pequena no Brasil.

As páginas finais do documento fazem referência ao Plano Estadual de Educação 1980/1983 e ao trabalho de implantação da Educação Pré-Escolar nas Unidades de Coordenação Regional de Educação (Ucre), o que, segundo Ostetto (2000), sugere que a *Apostila* tenha sido baseada nas propostas da Rede Estadual.

Figura 3 – Capa do documento *Apostila*



Fonte: *Apostila* (FLORIANÓPOLIS, 1982)

3.1.4 Documento 4: Programa de Educação Pré-Escolar (1988)

No final da década de 1980, na qual foi promulgada a Carta Constitucional de 1988, que confere à criança de 0 a 6 anos o direito à educação como dever do Estado, a Prefeitura Municipal de Florianópolis publicou o documento *Programa de Educação Pré-Escolar* (FLORIANÓPOLIS, 1988), cujas orientações tomam por referência a perspectiva teórica do Proepre, que muitos estados tentariam implantar a partir de 1992, com apoio do MEC.

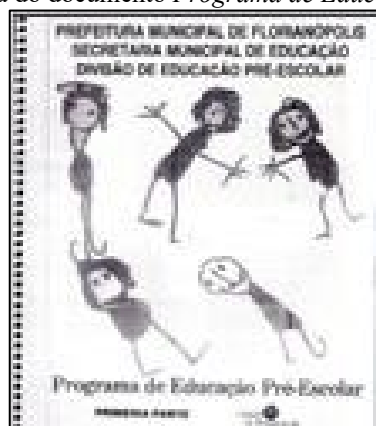
Inicialmente, o documento arrola os princípios que deverão nortear as ações educativo-pedagógicas, bem como as implicações advindas destes. Na sequência, apresenta uma breve introdução à teoria piagetiana e alguns conceitos básicos para uma primeira compreensão da teoria. O documento ainda é composto por mais três partes, que abrangem:

- 1) Os *Aspectos do Desenvolvimento Infantil* (retirado da Proposta Curricular para Pré-Escola, da Secretaria de Educação da Bahia, 1995);
- 2) *Principais Características do Desenvolvimento* e sugestões de atividades para trabalhar os diferentes aspectos no período sensório-motor (retirado da apostila da Fundação Educacional de Santa Catarina – Fesc);
- 3) Sugestões de atividades de acordo com os diferentes aspectos para o período pré-operatório (retirado da Proposta Curricular para a Pré-escola, da Secretaria de Educação da Bahia, 1985).

As páginas finais do documento são destinadas a tratar do *Planejamento na Pré-Escola*, sendo apresentada, nesta seção, a *Estrutura do Trabalho Diário na Pré-Escola*, seguida de sugestões de planejamentos diários a serem desenvolvidos nas unidades, referentes ao Berçário, Maternal I, Maternal II, I Período, II Período e III Período, concluindo com uma lista de referências bibliográficas.

Nesse processo de transposição da teoria de Piaget para os contextos educativo-pedagógicos, como se essa fosse uma Pedagogia, muitas questões poderiam ser levantadas. Por exemplo: tomar as idades médias sugeridas para cada estágio de desenvolvimento infantil – tão definitivas quanto a ordem de progressão – como referência para o planejamento das ações educativo-pedagógicas ou mesmo planejar atividades tomando como temática os aspectos do desenvolvimento infantil. Para Ostetto (2000, p. 133-134), mesmo que o documento “[...] esteja permeado por questões teóricas, principalmente conceitos da psicologia do desenvolvimento, o foco se detém no encaminhamento prático da ação do professor”, que representa um avanço qualitativo para a Educação Infantil do município, por defender claramente a função pedagógica das creches e NEIs e reforçar a profissionalização docente.

Figura 4 – Capa do documento *Programa de Educação Pré-Escolar*



Fonte: *Programa de Educação Pré-Escolar* (FLORIANÓPOLIS, 1988)

3.1.5 Documento 5: *Traduzindo em ações – das diretrizes a uma proposta curricular* (1996)

No início da década de 1990, temos outra importante mudança de perspectiva teórica na Educação Infantil da RMEF. No contexto de uma transição política em que o município passa a ser administrado por uma coligação de partidos de esquerda, várias ações são desenvolvidas no âmbito da educação municipal, com destaque para o Movimento de Reorganização Curricular (MRC), que teve por objetivo a construção coletiva da Proposta Curricular da Rede (Caderno Azul).

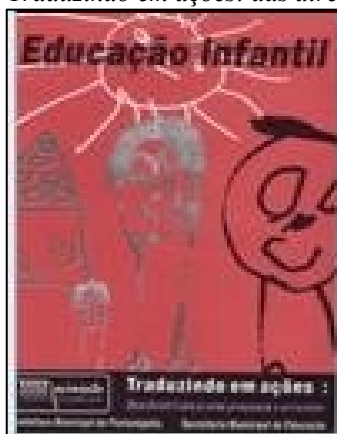
No que diz respeito à Educação Infantil, dentre as inúmeras ações do MRC, pode-se destacar a realização de grupos de formação, seminários, oficinas, reuniões pedagógicas e consultorias externas, os quais contribuíram com o “[...] processo de organização e sistematização dos fundamentos e pressupostos da Educação Infantil, com vistas à construção das linhas norteadoras da prática educativa para as Creches e NEIs de Florianópolis” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 13).

Como resultado de todo o processo reflexivo desenvolvido junto aos profissionais da Rede para complementar a Proposta Curricular Geral (Caderno Azul), foi organizado o caderno específico da Educação Infantil: *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular* (FLORIANÓPOLIS, 1996), que tomava como referência os marcos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, cuja fonte é o Materialismo Histórico-Dialético, incorporando também as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural.

Em termos de estrutura, a organização do documento contempla: introdução; retomada histórica do atendimento às crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos de Educação Infantil, em nível nacional e municipal; pressupostos do percurso em que estão delineadas as concepções de currículo, criança, Educação Infantil e brincadeira; função das creches e NEIs; objetivos a

serem alcançados; e o papel do educador. Além desses aspectos, o documento destaca a importância do planejamento, do registro e da avaliação, voltando atenção também para questões relacionadas à rotina, à organização do tempo e espaço, aos processos de adaptação e à alfabetização.

Figura 5 – Capa do documento *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular*



Fonte: *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular* (FLORIANÓPOLIS, 1996).

3.1.6 Documento 6: *Subsídios para a reorganização didática da educação básica municipal: princípios pedagógicos para a Educação Infantil Municipal* (2000)

A partir de 1997, o Departamento de Ensino, por meio de suas Divisões e Coordenadorias, organizou momentos de estudo e discussão em torno do currículo escolar, com vistas a “[...] refletir o processo educativo e propiciar uma intervenção competente dos profissionais da educação, que atuam na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, para que se efetive a função social da escola pública contemporânea” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 13).

Nesse contexto, as discussões empreendidas com os profissionais da Educação Infantil foram traduzidas em três documentos sistematizados pela Rede: *Subsídios para a reorganização didática da Educação Básica Municipal: princípios pedagógicos para a Educação Infantil Municipal* (41 páginas); *Síntese da qualificação da Educação Infantil* (66 páginas); *Educação Infantil: uma necessidade social* (59 páginas).

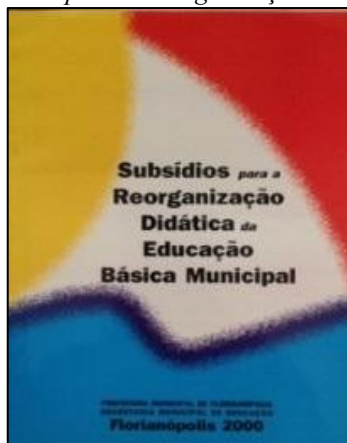
O documento *Subsídios para a reorganização didática da Educação Básica Municipal* (FLORIANÓPOLIS, 2000) teve por finalidade apresentar os princípios norteadores para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Segundo Alves (2000), pautada numa perspectiva de tolerância política, a Secretaria de Educação do município contratou consultores filiados a diferentes referenciais teórico-metodológicos, pois pretendia “[...] assegurar aos consultores ampla liberdade de trabalhar a partir de suas respectivas

vinculações epistemológicas” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 15). Nesse contexto, a tolerância política foi entendida como um dos princípios gerais fundamentais no trabalho de elaboração dos currículos.

Enquanto diretrizes gerais de política educacional, propôs-se a dar continuidade aos esforços, já assumidos em administrações anteriores, de democratização do acesso à educação, bem como de democratização da gestão escolar, dando destaque, nesta última, à necessidade de ampliação do espaço de participação dos professores e da comunidade escolar. Dentre os princípios gerais, também se destacam a instauração de uma nova forma de organização do trabalho didático, a formação do educador para o exercício da cidadania e a transformação do espaço escolar em espaço de vida.

Além dos princípios gerais para a elaboração dos currículos do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, integram o documento os *Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal*, com a seguinte estrutura: apresentação; princípios gerais; a função social das instituições de Educação Infantil; princípios pedagógicos para a Educação Infantil; e as diretrizes de ação pedagógica do ponto de vista dos profissionais da Rede.

Figura 6 – Capa do documento *Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal*



Fonte: *Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica* (FLORIANÓPOLIS, 2000);

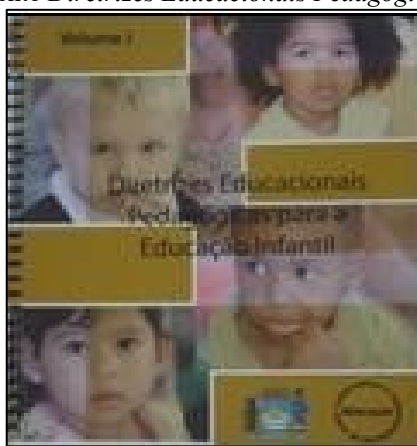
3.1.7 Documento 7: Diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil (2010)

No ano de 2010 acontece o lançamento das *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*. Conforme consta na introdução do documento, além de buscar responder aos anseios da Rede Municipal de Ensino, a construção do documento cumpre com a determinação legal da LDBEN, do Plano Nacional de Educação e da Organização, do Financiamento e Manutenção do Sistema de Ensino de Florianópolis, bem como do Plano

Municipal de Educação. Desse modo, assume como objetivo “[...] o estabelecimento de diretrizes para o sistema educacional, no que se refere à organização e ao funcionamento das instituições de Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 9).

Elaboradas pela professora Eloísa Acires Candal Rocha, que retoma nesse processo os *Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil* (2000), tiveram por objetivo “[...] ampliar, esclarecer e atualizar as bases teóricas já definidas, especialmente, à função social da Educação Infantil, aos núcleos da ação pedagógica e às implicações desses aspectos na definição do caráter da docência, ou seja, do papel das professoras e professores” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 9). Durante o processo de sistematização do documento, as Diretrizes foram apresentadas aos professores conferencistas como texto de referência, para que, com base nos indicativos apresentados, pudessem desenvolver as conferências. Desse modo, o documento, composto por 204 páginas, ficou estruturado em duas partes: *Parte I – Conferências*, na qual são apresentadas as contribuições teóricas defendidas pelos conferencistas; *Parte II – Relatos de Experiências sobre as propostas desenvolvidas nas unidades educativas*.

Figura 7 – Capa do documento *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*



Fonte: *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2010).

3.1.8 Documento 8: *Orientações curriculares para Educação Infantil* (2012)

A partir do processo de formação realizado junto aos profissionais da rede, evidenciou-se a necessidade de estabelecer orientações que permitissem consolidar projetos educativo-pedagógicos que respondessem ao cumprimento das funções socioeducativas da Educação Infantil. Diante das indicações apontadas, foi elaborado o *documento preliminar das Orientações Curriculares*, o qual buscou “[...] dar continuidade ao estabelecimento e à efetivação das diretrizes, de forma a orientar a ação pedagógica e os novos processos de formação, em serviço, dos profissionais” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 7). Em 2011 a

Secretaria Municipal de Educação organizou a formação continuada com todos os seguimentos de profissionais da rede, de modo que o documento preliminar fosse se transformando e pudesse traduzir a ação reflexiva coletiva provocada com este movimento.

Expressão desse processo, a publicação das *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (Florianópolis, 2012) prevê como objetivos “[...] apresentar indicativos para a atuação dos professores junto às crianças e para os projetos Político-Pedagógicos das unidades educativas” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 8). Constituído de 264 páginas, o documento, publicado em 2012, ficou organizado em quatro capítulos: o primeiro, conta com a reedição das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2020) e a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil; o segundo aborda a brincadeira, destacando seu caráter estruturante e estruturador do trabalho educativo-pedagógico; o terceiro detalha os Núcleos da Ação Pedagógica; e o último, as Estratégias da Ação Pedagógica, finalizando o documento com as referências bibliográficas.

Figura 8 – Capa do documento *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*



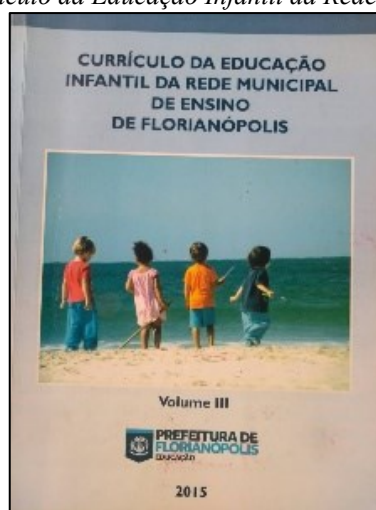
Fonte: *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2012).

3.1.9 Documento 9: *Currículo da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis* (2015)

O terceiro volume do conjunto de documentos elaborados a partir de 2008, o *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015), por meio do qual se buscou dar um refinamento às Orientações Curriculares (2012), foi discutido e sistematizado pelo grupo de supervisores e coordenadores pedagógicos das Creches

e NEIs da Rede e pelas assessoras pedagógicas que compuseram a equipe da Diretoria de Educação Infantil no segundo semestre de 2013 e primeiro semestre de 2014. Essa sistematização, síntese do confronto entre as Orientações Curriculares e a documentação pedagógica produzida pelos profissionais das unidades apresentação; introdução de Educação Infantil, possui, em suas 172 páginas, a seguinte estrutura:; Parte I – Brincadeira; Parte II – Núcleos da Ação Pedagógica; referências bibliográficas.

Figura 9 – Capa do documento *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*



Fonte: *Orientações Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015).

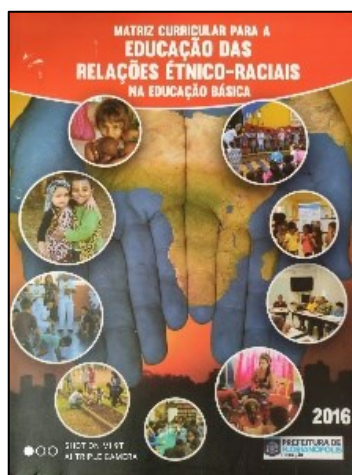
3.1.10 Documento 10: *Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica* (2016)

Atendendo às determinações legais e ao desejo de materializar uma proposta pedagógica que rompesse “[...] com os modelos educacionais que circundavam estruturas monoculturais e eurocêntricas, situando ‘os outros’ – os sujeitos da diversidade – a margem de uma normatização considerada padrão” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 9), a Secretaria Municipal de Educação publica em 2016 a *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica*. Para sedimentar o percurso de elaboração do documento, os grupos de estudo, formados por diretores(as), professores(as) e demais profissionais da Rede, contaram com a consultoria de Jeruse Maria Romão, que, historicamente, já vem discutindo essa temática na RMEF.

Organizado em três capítulos, precedidos de breve apresentação e introdução, o documento conceitua, no primeiro capítulo, a Educação das Relações Étnico-Raciais, seus pressupostos, objetivos, princípios e concepções fundantes. No segundo capítulo, localiza a

matriz com a abordagem das relações étnico-raciais no interior das áreas do conhecimento e dos Núcleos de Ação Pedagógica das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Nesse capítulo, destaca a presença dos conteúdos da matriz africana e afro-brasileira nos marcos e orientações da Educação Infantil e reconhece a diversidade como princípio desta etapa da Educação Básica. No último capítulo do documento são apresentadas referências teóricas, com diferentes gêneros, suportes e recursos didático-pedagógicos.

Figura 10 – Capa do documento *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica*



Fonte: *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica* (FLORIANÓPOLIS, 2016).

3.1.11 Documento 11: *Orientações para o processo de inserção das crianças na Educação Infantil* (2018)

Por fim, chega-se ao último documento analisado, as *Orientações para o Processo de Inserção das Crianças na Educação Infantil* (Florianópolis, 2018). Ainda que circulem informações de que tenha sido organizado inicialmente no ano de 2010 e posteriormente ampliado e aprofundado no ano de 2016, é possível localizar as bases desta proposta no documento: *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular* (1996), primeiro documento da Rede a formular estratégias específicas para dar início aos relacionamentos e comunicações com as famílias, antes mesmo de as crianças ingressarem nas Creches ou NEIs. Em sua versão atual, além de manter a maioria dos aspectos da redação anterior, agrega indicativos obtidos durante o I Seminário O processo de inserção na Educação Infantil: experiências em debate, realizado em setembro de 2018. Constituído por 16 páginas, o documento traz em sua estrutura os seguintes aspectos: a apresentação, intitulada *Reabrindo o diálogo*; introdução, intitulada *Inserção: mais que chegar, acolher!*; as implicações semânticas

e enunciativas do termo ‘inserção’ e algumas orientações gerais sobre: planejamento, relação com as famílias, composição dos agrupamentos de crianças e adultos, organização do atendimento no início do processo de inserção, atenção para as manifestações comunicativas e expressivas das crianças, organização da instituição, inserção dos(as) profissionais, quadro geral da organização do atendimento para o processo de inserção e referências bibliográficas.

4 A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FLORIANÓPOLIS: A GÊNESE DAS RELAÇÕES

Para efeito de conhecimento de como se deu a constituição das relações creche-famílias na Educação Infantil da RMEF, consideramos relevante contextualizar como ocorreu o processo histórico de implantação do atendimento à população infantil na Rede, por compreendermos que aqui está situado o início destas relações.

Segundo Ostetto (2000, p. 34), é a partir do ano de 1976 “[...] que vamos encontrar notícias e fatos sobre o atendimento público às crianças pequenas no âmbito da administração municipal”, conforme noticiado em jornal local:

A prefeitura está preocupada principalmente com os casais de funcionários, e de uma maneira geral, com as mães que não têm onde deixar seus filhos enquanto trabalham, ficando as crianças sem assistência pré-escolar, pois os jardins de infância não atendem (economicamente) a todos que necessitam de creches para um bom acompanhamento do desenvolvimento das crianças. E é pensando em sanar ou aliviar o problema que a Prefeitura vai implantar um projeto de Educação Integrada. (O ESTADO, 22/02/76, p. 14 *apud* OSTETTO, 2000, p. 33).

Tratava-se do *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 1976), elaborado pela Sesas, que além de idealizar a implantação de unidades-piloto de atendimento ao Pré-Escolar, propunha-se a desenvolver um Sistema de Educação Pré-Escolar, cuja experiência garantiria “[...] a circulação de ideias, conteúdos, informações, atividades e custos para a expansão gradual e progressiva do Sistema” (FLORIANÓPOLIS, 1976, p. 1).

A década de 1970 foi um período de grande relevância para a Educação Infantil no Brasil, o que pode ser percebido através de uma série de indicações, determinações e pareceres do MEC e do Conselho Federal de Educação (CFE):

[...] a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que traça diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, determina em seu art. 19, § 2º, que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. Recomenda ainda aos sistemas que estimulem “as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de 7 anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau”. (Art. 61.)

O Conselho Federal de Educação, por sua vez, pronunciou-se sobre o assunto, por meio da Indicação nº 45/74, afirmando a certeza de que “cada sistema de ensino, sem deixar de lado a luta prioritária pelo atingimento da obrigatoriedade escolar representada pelo ensino de 1º grau, saberia encontrar soluções criando estímulos que fomentassem a ampliação da oferta de atendimento da população pré-escolar”.

Essa Indicação deu origem ao Parecer nº 2.018/74, o qual recomenda:

- a) que o Governo Federal inicie estudos no sentido de encontrar novas fontes de recursos financeiros, para suplementar os destinados ao ensino de 1º grau, a fim de subvencionar a educação pré-escolar;
- b) que se busque, a curto prazo, a elaboração de legislação específica destinada a fixar normas e a disciplinar procedimentos relativamente à implantação e ao desenvolvimento, em todo o território nacional, de programas de educação do pré-escolar destinados ao atendimento da população mais carente na faixa etária de zero a seis anos;
- c) que, nessa legislação, se dê ênfase aos programas de emergência caracterizados como de “educação compensatória”, para a população de 6 e 5 anos ou menos, como parte integrante do ensino de 1º grau, na forma, aliás, do que preconiza o art. 19, da Lei nº 5.692/71. (BRASIL, 1975, p. 11).

Nesse contexto, o ano de 1975 marca a criação da Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (Coepre), órgão do MEC que passaria a se responsabilizar por planos e ações ligadas à educação das crianças menores de 7 anos e a incentivar a criação, nas Secretarias de Educação, de coordenadorias voltadas ao pré-escolar.

No contexto municipal, para coordenar o Projeto elaborado, seria criado um Grupo de Trabalho com representantes de diversos setores da Sesas: saúde, educação, serviço social, ficando a implementação da proposta a cargo de uma coordenadora do serviço de educação pré-escolar. Segundo Ostetto (2000, p. 40), o setor pré-escolar da Sesas

[...] foi criado quase que “provisoriamente” para a implantação do projeto de 1975, pois nos documentos consultados veremos a presença da educação pré-escolar no organograma da secretaria somente em 1979. Nesse ano a Prefeitura Municipal de Florianópolis instituiu uma reforma administrativa em todos os órgãos municipais e, na SESAS, foi criado o setor de Pré-Escolar (PMF. SESAS. DE. Relatório de 1980).

Pesquisas como as de Ostetto (2000), Brant (2013) e Broering (2014) apontam que, embora a trajetória da Educação Infantil na RMEF não tenha fugido ao fluxo seguido pela história da Educação Infantil no Brasil quanto à urgência em expandir o número de vagas na pré-escola para atender as crianças ‘carentes’, desde o projeto inicial, sua criação diferencia-se do cenário nacional, por sua vinculação direta com a Secretaria de Educação.

Quanto à clientela atendida, cabe-nos destacar que, diferentemente do que é observado em âmbito nacional – creche para as crianças de classes populares, em geral de 0 a 3 anos, e pré-escola para as de classes média e alta, de 4 a 6 anos –, o Programa Educação Pré-Escolar no município de Florianópolis persegue, desde o início, o objetivo de desenvolver um sistema único de educação, no qual

[...] creche e pré-escola foram concebidos por um único projeto, colocado num mesmo patamar em relação, por exemplo, à contratação de profissionais para trabalhar com as crianças, clientela a ser atendida, e também em relação à utilização de espaço físico, alocação de recursos financeiros, etc., estando creche e pré-escola ligadas diretamente à área da educação, de modo que, diferentemente do que acontecia em âmbito

nacional, esse tipo de atendimento já nascia como um sistema de “Educação Infantil” para crianças de zero a seis anos. (BRANT, 2013, p. 54).

Outro aspecto diferenciador apontado pelas pesquisas diz respeito ao fato de os profissionais contratados, tanto para o atendimento nas Creches como nos NEIs, serem professoras(es) por formação, independentemente da faixa etária a ser atendida.

De acordo com Brant (2013), o *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 1976) foi o documento norteador da criação e expansão da Educação Infantil pública, por meio do qual foi implantado o Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis na década de 1970. A pesquisadora considera o projeto um documento curricular, por ter servido como documento norteador do trabalho pedagógico das primeiras Unidades de Educação Infantil, tanto para a programação a ser desenvolvida quanto para as orientações de como desenvolver o trabalho com as crianças.

4.1 1976 – NEI COLONINHA: AQUI SURGE A RELAÇÃO CRECHE-FAMÍLIAS

No segundo capítulo do livro *Educação Infantil em Florianópolis: retratos históricos da Rede Municipal (1976-1996)*, intitulado *1976, NEI COLONINHA: “AQUI ESTÁ SURGINDO UMA NOVA ESCOLA”*, Ostetto (2000) menciona que, embora estivesse previsto no Projeto da Sesas a criação de três unidades de educação pré-escolar no ano de 1976, somente uma foi inaugurada: o NEI Coloninha, conforme noticiado no jornal *O Estado* de 24 de setembro daquele ano:

Aqui está surgindo uma nova escola. Criada para atender especialmente a população da faixa etária pré-escolar no bairro da Coloninha, uma das comunidades mais pobres de Florianópolis. [...] o primeiro e único estabelecimento de ensino pré-escolar que a prefeitura mantém na cidade. (OSTETTO, 2000, p. 55).

O Projeto passa então a ser implementado a partir da inauguração do NEI Coloninha (1976), ficando para o ano seguinte a criação do NEI do bairro São João do Rio Vermelho (1997):

O fato de haver no interior da ilha (zona rural) e continental (zona marginal) da cidade, clientela carente, economicamente, onde geralmente as crianças sofrem de subnutrição, de faltas de cuidados de saúde e de carência de estímulos ao desenvolvimento normal e equilibrado de suas funções cerebrais, de sua afetividade e motricidade, repercutindo mais tarde na idade escolar (6 anos e 6 meses/7 anos) em dificuldades de aprendizagem e integração social. (FLORIANÓPOLIS, 1976, p. 2).

Embora perceba-se que o programa local atende ao prescrito em âmbito nacional – “crianças oriundas de meio sócio-econômico e cultural carente” (BRASIL 1975, p. 12) –, há, segundo Brant (2013, p. 131), “[...] indícios de uma diferenciação de carências da clientela a ser atendida nos dois bairros escolhidos para a implantação dos dois primeiros Núcleos de Educação Infantil”. Diferenciação essa que vai sendo indicada na caracterização que a professora Neusa Santiago Varnieri (1996), uma das primeiras professoras contratadas, faz das crianças, suas famílias e a comunidade, ao declarar em entrevista que

[...] eram crianças do próprio bairro, *filhas de pais que trabalhavam o dia todo, que tinham dificuldades*. [...] *O bairro aqui se desenvolveu. Mas eu lembro que na época era menos populoso, então tinha famílias assim... bem pobres mesmo, muitas com cinco filhos. Eu acho que pelo fato do bairro ser de gente muito pobre, então quem procurou mesmo foram aquelas famílias mais carentes.* (OSTETTO, 2000, p. 56, grifo da autora).

Enquanto no bairro continental a carência das famílias estaria relacionada ao fator econômico, no bairro localizado no interior da Ilha, estaria vinculada especificamente ao fator cultural. Segundo declaração da coordenadora do Serviço de Educação Pré-Escolar, professora Sonia Maria Dutra Luciano, outro lugar que necessitava do atendimento pré-escolar “[...] era São João do Rio Vermelho pelo seguinte: as crianças não eram subnutridas, mas, culturalmente, como ela não era explorada pelo turista, então ela estava muito primitiva, muito nas histórias locais delas” (OSTETTO, 2000, p. 46). A esse respeito, parece-nos importante destacar o exposto por Brant (2013, p. 131):

Tal assertiva pode levar a supor que na escolha dessa comunidade, considerada carente em termos culturais, poderia haver uma posição assumida de certos padrões culturais tomados como superiores a outros, ou seja, da imposição da cultura de um grupo como sendo a legítima, indicando, por exemplo, a hierarquização entre o linguajar popular e a língua culta, ou entre o saber escolar e a crença popular, que distingue a cultura dos indivíduos que moram nos centros urbanos, dos indivíduos das zonas rurais, de periferia, ou do “interior” da Ilha, que era o caso.

Por meio do conteúdo dessas declarações, é possível localizar a chegada dos preceitos orientadores da política educacional nacional na esfera municipal, ajudando a dar forma ao projeto de educação compensatória assistencialista e discriminatório, cujos processos pedagógicos pautavam-se nos padrões culturais convencionados como adequados pelas classes sociais de nível considerado elevado.

Consideradas as condições da Prefeitura à época, o NEI Coloninha iniciou suas atividades em local adaptado, num espaço que estava ocioso na comunidade: “[...] a Capela de Santo Antônio e Santa Maria Gorete [...] onde [cabiam] dois ambientes de educação pré-escolar” (O Estado, 22/02/76 *apud* OSTETTO, 2000, p. 48), o qual foi custeado pela Prefeitura

Municipal de Florianópolis mediante pagamento simbólico à paróquia. A transformação da capela em ambiente educativo para receber crianças de 4 a 6 anos ficou sob responsabilidade da coordenadora do setor pré-escolar:

Onde era o lugar dos fiéis, nós dividimos em dois, fizemos duas salas grandes; o pessoal da prefeitura fez a divisória. Onde o padre rezava a missa, aquela parte mais alta, nós fizemos ali a sala da diretora e um depósito onde ficavam as comidas. E onde canta o coro, lá em cima, então, era o depósito. Todo o material da pré-escola, papel, tinta, ficava tudo lá em cima. (Sônia Maria Dutra Luciano, Entrevista, 16/09/1996, *apud* OSTETTO, 2000, p. 48).

Por meio desse relato, é possível perceber a influência do ideário educacional nacional, conforme orientado em seus princípios:

3.2.7. O programa deve utilizar sempre os espaços físicos disponíveis na comunidade, evitando a construção de prédios específicos. Tal medida visa, entre outros objetivos, diminuir de modo significativo as despesas do programa, bem como permitir o mais rápido início de sua implantação. como espaços físicos disponíveis entende-se: salas, refeitórios, auditórios e/ou pátios cobertos de escolas de 1o. grau, em seus horários ociosos; salões paroquiais; dependências de clubes ou obras assistenciais; quartéis, ou mesmo praças, praias, ou ruas, desde que ofereçam segurança e localizem-se próximo a prédios dos quais possam ser utilizados no mínimo os banheiros para as crianças. Os recursos financeiros alocados para despesas de capital serão melhor aplicados em adaptação de prédios e ampliação. Algumas construções que se tornem necessárias, se caracterizarão pela simplicidade e funcionalidade. (BRASIL, 1975, p. 13-14).

As alternativas utilizadas pelo poder público para minimizar os custos com o atendimento público no pré-escolar legitimam o caráter assistencialista e compensatório do atendimento às crianças pequenas.

Uma vez concluída a reforma da capela, além da divulgação da inauguração do NEI em jornal local, a Prefeitura contou com o apoio do padre, que divulgou na missa a abertura das inscrições. Neste espaço, o NEI Coloninha funcionou até 1979, quando, com a construção de prédio próprio, transforma-se em Creche Professora Maria Barreiros, criada e mantida pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, contemplando o atendimento das crianças de 0 a 6 anos.

Ostetto (2000) menciona ter encontrado informações, no *Plano de Educação – 1980-1983*, de que a Creche teria sido construída com recursos do Projeto Comunidade Urbana de Recuperação Acelerada (Cura), um programa financiado pelo Banco Nacional de Habitação (BNH), tendo a Companhia de Melhoramentos da Capital (Comcap) envolvida em seu desenvolvimento. Seu objetivo era

[...] promover a melhoria das condições de vida urbana das comunidades, através da alocação de recursos para aplicação em infra-estrutura [*sic*] e equipamentos urbanos, de acordo com as possibilidades econômicas e as aspirações da população” (BRASIL, 1973, p. 1 *apud* OSTETTO, 2000, p. 69).

Segundo a pesquisadora, as obras financiadas pelo Programa envolviam serviços públicos de interesse social, como saneamento básico, pavimentação, distribuição de energia elétrica e iluminação pública, educação e cultura, entre outros, portanto podia contemplar este tipo de construção, uma antiga reivindicação da população local à Prefeitura.

Tentando detalhar um pouco mais esse início, durante seus estudos, Ostetto (2000) recorre às lembranças de algumas professoras que vivenciaram a criação, estruturação e desenvolvimento do Núcleo, dentre as quais a professora Neusa Santiago Varnieri. Na experiência de ‘ver’ este nome, é como se, mais uma vez, as páginas dos documentos estudados se rasgassem em aberturas para minhas lembranças de infância: ‘professora Neusinha’ foi minha professora do pré-escolar na Creche Professora Maria Barreiros, em 1979. Memórias que, embora afetivas, para o sujeito que recorda, não fazem parte de um movimento saudosista, mas sim histórico. Um movimento com o qual se procura estabelecer uma aproximação, uma relação entre o passado apagado e o passado iluminado, como se existissem dois lados de uma face cujo acesso está restrito a apenas um.

Embora sabendo que nenhuma memória é exata em relação ao passado, os relatos das profissionais entrevistadas, fundidos com as memórias das experiências vividas em meus lugares de infância, transformam-se num ‘dar a ver’ sobre os inícios das relações estabelecidas com as famílias. Se, outrora, era a criança que olhava para o mundo adulto buscando compreendê-lo e dar-lhe sentido, passados os anos, existe um adulto que retorna à infância para iluminar questões que lhe são colocadas por seu tempo. Ao olhar o vivido pela criança, procura, pelo viés crítico, tornar o passado conhecido, para que possa reorganizar futuras ações.

A notícia da abertura de vagas para a ‘creche nova’ chegou lá em casa por intermédio de nossa vizinha. Dona Maria era frequentadora assídua da missa aos domingos de manhã. Talvez daí tenha vindo a informação anunciada por minha avó em conversa com minha madrinha:

Estávamos na cozinha eu e minha madrinha, sentadas à mesa para o café da manhã. Eu prestando atenção ao som do fogo, que fazia a madeira estralar. De repente, de vassoura na mão (aquela vassoura de mato que ela costumava usar para varrer o quintal e que diversas vezes saímos para cortar), minha avó chega na porta e anuncia: - A Maria falou que já pode colocar essa menina na creche. Madrinha: - A senhora quer que eu vá lá fazer a matrícula? Vó: - Não, tem que ser a mãe. Madrinha: - Então tem que falar pra Marlene! (Memória da pesquisadora como criança que experienciou a creche na RMEF).

Ainda sobre esse assunto, lembro-me da conversa entre minha avó e minha mãe. Também na cozinha, em volta da mesa, pois era ali que costumavam se reunir para conversar.

Eu estava sentada na escada; bastou-me ouvir meu nome para voltar minha atenção para a conversa:

Vó: - Marlene, a Maria falou que já pode ir lá na creche pra colocar a Patricinha. Mãe: - A senhora sabe que eu trabalho. A Beta pode ir, é madrinha dela. Vó: - Tem que ser a mãe, pra conversar com a professora e levar a certidão. Mãe: - Mas eu não posso faltar no serviço tia! Vó: - Explica pro teu patrão. (Memória da pesquisadora como criança que experienciou a creche na RMEF).

Imagino que minha avó estivesse se referindo às entrevistas feitas com as mães durante o processo de inscrição, as quais constavam como um dos critérios constituidores da Sistemática de Ação (FLORIANÓPOLIS, 1976, p. 5) para o atendimento às crianças. Eram encontros iniciais, a partir dos quais se desenvolviam os primeiros relacionamentos e comunicações com as famílias.

4.2. critérios:

Serão inscritos, mediante apresentação de certidão de nascimento, 3 (três) fotos 3/4, atestado de vacinas (tríplice-sabim e sarampo) os meninos residentes na periferia do N.E.I.

Serão feitas entrevistas com as mães ou responsáveis pelo menor, sendo estas “inscritas” no Clube de Mães. (FLORIANÓPOLIS, 1976, p. 5).

Com relação ao Clube de Mães, lembro-me dos encontros de mulheres que minha mãe e minha avó participaram na Sede do Centro Social da Coloninha (CSU), localizado ao lado da Creche Professora Maria Barreiros, os quais, possivelmente estavam relacionados ao Clube. Não tenho lembranças de outras atividades das quais as duas possam ter participado, mas trago na memória os encontros organizados para confecção manual de edredons:

O salão parecia enorme! Sentadas ao chão ficavam minha mãe e minha avó, junto de outras mulheres, enquanto espalhavam sobre os tecidos tipo chita uma espécie de algodão em cor mescla (cinza, preto, branco e azul), pra depois cobrir com outra camada tecido e fazer a costura manual, com uma agulha grossa e linha. A cada edredom confeccionado, o segundo poderia ser levado para casa. Durante algum tempo, eu e outras crianças conseguíamos nos manter concentradas ajudando a espalhar o algodão, mas era impossível resistir ao desejo de escorregar naquele chão de taco encerado, cheio de sobras de algodão. Brincadeira desafiadora e transgressora, já que sabíamos que, a qualquer momento, teríamos que atender à solicitação de um adulto para voltarmos a sentar. (Memória da pesquisadora como criança que experienciou a creche na RMEF).

De acordo com Kramer (1995), as entidades chamadas de Clubes de Mães foram criadas em 1952: “[...] a fim de valorizar o trabalho da mulher no lar e seu papel na educação dos filhos” (KRAMER, 1995, p. 65). Com base em Scavone (2011), Rodrigues (2019) aponta que os Clubes de Mães começaram a ser organizados pela Legião Brasileira de Assistência (LBA),

com apoio do Fundo Internacional de Socorro à Infância (Fisi), atrelado às Nações Unidas e ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), sendo bastante estimulados até 1960,

[...] com a finalidade de organizar serviços e orientar questões relacionadas à maternidade e à infância, pautados pelos fundamentos da Organização de Grupos do Serviço Social e Desenvolvimento da Comunidade. O Programa destinado às famílias dos setores populares foi implantado em todo o país com a justificativa de combater a mortalidade infantil, cujos índices eram elevados. Funcionariam junto aos serviços como creche, postos de puericultura, postos de saúde e outras obras assistenciais, financiados por meio de convênios. (SCAVONE, 2011, p. 22 *apud* RODRIGUES, 2019, p. 16).

Os Clubes de Mães surgiram pelo país levando em conta as características e a organização de cada lugar: uns foram criados articulados a movimentos comunitários de bairro, outros ligados à filantropia, sendo a maioria deles mediado pela Igreja Católica. Apesar de advirem da Legião da Boa Vontade (LBV) e das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), não é possível pensar nos Clubes de Mães como uma realidade homogênea. Na década de 1970, alguns deles se fizeram presentes em várias lutas sociais, dando origem ao Movimento Custo de Vida, organizado por Clubes de Mães da Zona Sul de São Paulo que protestavam contra a política econômica da Ditadura Militar. Em sua evolução,

Assim como alguns deles continuam, até hoje, executando primordialmente suas atividades iniciais relacionadas à realização de trabalhos manuais, estudos bíblicos ou orações, existem outros que se encontram buscando objetivos mais relacionados à vida como um todo, engajados em uma verdadeira busca pela equidade social, participando com o restante da coletividade em questões mais amplas, relacionadas à melhoria da qualidade de vida da população, não deixando de lado a importância da articulação política em seu meio. (SENNA; FONSECA, 1995, p. 35).

Para as pesquisadoras, essa mesma diversidade ou heterogeneidade, constituidora da história dos Clubes de Mães, reflete-se nos aspectos relacionados às questões da mulher, uma vez que “[...] enquanto em alguns destes Clubes, as atividades se direcionam no sentido de reforçar os papéis socialmente impostos à mulher, em outros, a reflexão se faz presente no sentido de construir uma identidade feminina mais liberta destes grilhões” (SENNA; FONSECA, 1995, p. 35).

No que diz respeito ao Município de Florianópolis, seria necessária uma investigação para se alcançar uma compreensão mais aprofundada sobre a finalidade de se vincular a matrícula das crianças na Educação Infantil à inscrição das mães ou responsáveis pelas crianças no Clube de Mães. No entanto, sendo um dos objetivos do Programa “[...] preencher as lacunas e deficiências (carências) provenientes da estrutura familiar” (FLORIANÓPOLIS, 1976, p. 3), parte-se do pressuposto de que os Clubes de Mães agiam como um espaço organizado, com

atividades de caráter social e assistencial suplementares às carências das famílias e complementares ao trabalho educativo e pedagógico desenvolvido pelos NEIs.

4.2 SOBRE A NOÇÃO DE FAMÍLIA(S): O QUE (RE)VELAM OS DOCUMENTOS?

Como é desafiante tratar da noção de família(s) sem correr o risco de fazê-lo a partir da norma hegemônica, a família nuclear conjugal. Um grupo ordenado, unido por laços consanguíneos, composto por vários membros (pai, mãe e filhos), que, em geral, vivem na mesma casa, onde cada um desempenha um papel pré-estabelecido, tendo uma forte diferenciação no que se refere à relação de gênero (CAMPOS, 2011). Referência positiva a partir da qual todo o resto torna-se “desvio” ou “anormalidade”, quando não “patologia” (SARTI, 2004). Principalmente numa sociedade que ainda mantém os padrões patriarcais e os valores tradicionais que marcaram a formação social brasileira. Padrões esses que fragilizam as famílias em que o homem não é o provedor (econômico e moral), a referência ou o responsável pela unidade familiar. Que depreciam a mulher pelo simples fato de serem mães e não integrarem um relacionamento matrimonial. Que a responsabilizam pelo cuidado dos filhos, ainda que a guarda seja compartilhada. Que negam a história de submissão, desigualdade, abusos e violências diversas sofridas pelas famílias negras, ao reforçar o mito do matriarcado. Que colocam a mulher negra na esfera doméstica, ‘protegida’ pelo rótulo de dona de casa. Mulheres escravizadas, impedidas de serem mães, usadas como instrumentos de garantia da ampliação da força do trabalho escravo pela comercialização dos filhos, também escravizados. Mulheres negras que faziam parte da dinâmica econômica e da estrutura social, na qual, além de serem obrigadas a trabalhar de modo tão “masculino” quanto seus companheiros, ainda tinham que lidar com os assédios dos “senhores” (DAVIS, 2016).

Normas discriminatórias marginalizam a relação afetiva entre pessoas do mesmo sexo, por se afastarem do ‘comportamento convencional’, ainda que em 2011, por meio de decisão histórica, o Supremo Tribunal Federal (STF) tenha reconhecido, no julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 132 e da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4277/2011, a união estável entre casais homoafetivos como entidade familiar, similar à heteroafetiva, assim como a mulher que não inclui em seu projeto de casamento o desejo de ter filhos. Do mesmo modo, tentam impor outras formas de viver aos povos indígenas, negando suas formas de organização social, costumes, línguas, crenças e tradições culturais. São famílias que trazem consigo cicatrizes profundas, inclusive físicas, das tentativas de extermínio a que são submetidas há décadas. Que além das violências constantes,

ainda sofrem com a morte por desnutrição, contaminação por agrotóxico e suicídio, por não conseguirem aguentar a situação de miséria, perseguição e despejos motivados por pedidos de reintegração de posse que só beneficiam os empresários do agronegócio. Famílias que necessitam estar constantemente em alerta! Que são acordadas sem aviso, ao som de helicópteros sobrevoando suas casas, de motosserras, marretas e geradores. Que são realocadas em territórios minúsculos, enquanto a propriedade privada vai ocupando a maior parte do território brasileiro. Famílias que lutam por um território livre! Que se fazem resistência! Que se mantêm em (no) movimento posicionando-se contra os ataques de garimpeiros, mineradores e ruralistas, além de também sofrerem com ofensivas do Poder Legislativo Federal, no qual tramitam diversos Projetos de Lei (PL) e Propostas de Emenda à Constituição (PEC) que possuem as terras indígenas como objeto da lei e de exploração, uma vez que os modos de vida não capitalistas dos povos indígenas representam um obstáculo ao avanço do agronegócio nas terras brasileiras.

Problematizar o lugar da família nos documentos orientadores da ação pedagógica da RMEF também requer a problematização de um de seus elementos básicos, que é a própria noção de família(s). Dada a complexidade de denominar ou conceituar o que vem a ser uma família, haja vista as variações existentes nos diferentes contextos histórico-culturais, elegemos o uso do termo ‘noção de família(s)’, por compreendermos que este diz respeito à percepção que se tem sobre algo e que se refere à antecipação daquilo que é expresso por uma imagem, uma ideia que está no pensamento mais que na realidade das coisas. No Dicionário de Filosofia, Abbagnano (2007, p. 164) afirma que o conceito é

[...] todo processo que torne possível a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis. Assim entendido, esse termo tem significado generalíssimo e pode incluir qualquer espécie de sinal ou procedimento semântico, seja qual for o objeto a que se refere, abstrato ou concreto, próximo ou distante, universal ou individual, etc.

Dessa forma, consideramos que denominar ou conceituar família como ‘coisa concebida’, fundida numa entidade comum, serviria para aplainar sua singularidade e diversidade. De acordo com Sarti (2004), ao definir a família por meio de uma conceituação *a priori*, nunca estaríamos inteiramente seguros de que este corresponderia ao sentido a ela atribuído por quem a vive. Em contraposição e contestando a racionalidade hegemônica,

Pretende-se sugerir, assim, uma abordagem de família como algo que se define por uma história que se conta aos indivíduos desde que nascem, ao longo do tempo, por palavras, gestos, atitudes ou silêncios e que será, por eles, reproduzida e resignificada, à sua maneira, dados os distintos lugares e momentos dos indivíduos na família. (SARTI, 2004, p. 13).

Desse modo, comungamos do pensamento da pesquisadora de que o discurso oficial sobre a(s) família(s) é aquele que se delimita, simbolicamente, a partir de um discurso sobre si própria. Uma formulação discursiva que, embora culturalmente instituída, comporta uma singularidade, “[...] em que se expressam o significado e a explicação da realidade vivida, com base nos elementos objetiva e subjetivamente acessíveis aos indivíduos na cultura em que vivem” (SARTI, 2004, p. 13).

4.3 DE 1976 A 1988 - A NORMA HEGEMÔNICA DE FAMÍLIA COMO REALIDADE

Nesse movimento visceral de pesquisa, em que se é “[...] pesquisador integralmente e aquilo que o constitui socioculturalmente integra a investigação e conduz seus caminhos” (MIRANDA, 2013, p. 9), fui me dando conta de que começar a tratar da ‘noção de família(s)’ apresentada nos documentos da Rede só faria sentido se eu a associasse às minhas próprias práticas familiares: “Afinal, essa autorreflexão, uma maneira de virar a lente analítica para a própria cultura, para os próprios valores do observador” (FONSECA, 2005, p. 5), permite-nos ter uma melhor visão da realidade e leva-nos a não tomar a norma hegemônica como parâmetro na constituição das relações com as famílias, a tecer o convívio humano a partir de uma rede de significados comuns, a pensar nos sujeitos que,

[...] mesmo atravessados por realidades fabricadas, inventam novidades por meio de suas práticas cotidianas. O cotidiano é permeado pelos múltiplos, pelas diversidades, é onde ocorrem as tessituras de redes de conhecimentos escapando dos contornos cristalizados. É onde a vida vai encontrando e desbravando passagens e novos caminhos, escapando, se reinventando em meio aos duros moldes produtores de sofrimento e assujeitamento de subjetividades. (MATIAS *et al.*, 2021, p. 4).

Aproximar-me das Orientações Educacionais Pedagógicas da Educação Infantil da RMEF para localizar a noção de família(s) adotada por esses documentos implicou um movimento não apenas de ordem intelectual mas também emocional, principalmente quando, na experiência do ver, *o que eu olho me olha de volta*, fazendo com que lembranças me assaltem o pensamento.

Para Sarti (2004, p. 16), quando trabalham com famílias, tanto cientistas sociais quanto psicólogos, médicos, educadores e outros profissionais enfrentam o problema de identificar a noção de família(s) com suas referências pessoais.

A família tende a ser identificada com a “nossa” família, tão forte é a identificação da ideia de família com o que nós somos. Por isso, quando se lida com questões de família, é difícil estranhar-se em relação a si mesmo. Há uma tendência a projetar a família com a qual nos identificamos – como idealização ou como realidade vivida –

no que é ou deve ser a família, o que impede de olhar e ver o que se passa a partir de outros pontos de vista.

Para a autora, há uma tendência ao etnocentrismo que nos impele a traduzir o estranho em termos familiares, o que impede o movimento de estranhamento necessário para relativizar nosso próprio olhar. A análise da família exige um esforço de estranhamento, nem sempre fácil. Processo este que requer que nos desconstruamos como pesquisadores e nos retiremos do local habitual de observadores para entender que, de algum modo, o olhar que lhe reservamos acaba também por nos incluir reflexivamente.

Não obstante, na experiência de ver o primeiro documento orientador das ações educativo-pedagógicas da Rede, o *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 1976), este apresentou-se como uma entidade fraturável, cujas páginas se rasgaram em aberturas, por onde se precipitou o olhar em desassossego.

Sou capaz de lembrar até hoje de meu primeiro dia de inserção na creche do bairro Coloninha. Era o ano de 1979. Naquela ocasião, comemoravam o Dia do Índio, mês em que eu completara seis anos de idade. Lembro-me de que uma profissional veio perguntar-me se eu gostaria de me vestir de índio. Sem saber o que de fato aquilo representava, aceitei o convite, sendo levada para a área externa e conduzida ao centro de uma roda formada por crianças e profissionais. (Memória da pesquisadora como criança que experienciou a creche na RMEF).

Já não era mais a velha capela de madeira do bairro, desativada, que foi cedida pelo padre da comunidade à Prefeitura temporariamente, mediante pagamento simbólico, para instalar ali uma pré-escola. Era o primeiro espaço educativo-pedagógico de Educação Infantil da Rede, criado e mantido pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, a Creche Professora Maria Barreiros (OSTETTO, 2000).

Dentre as justificativas apresentadas para a implementação do projeto e os objetivos a serem alcançados por meio deste, fica explicitada a definição de criança e, conseqüentemente, de família que norteavam a referida política:

II. JUSTIFICATIVA

O presente projeto, sem ordem seletiva, se justifica pelo seguinte:

[...]

II. 5. O fato de haver no interior da Ilha (zona rural) e continental (zona marginal) da cidade, clientela carente, economicamente, onde geralmente as crianças sofrem de subnutrição, de faltas de cuidado de saúde e de carência de estímulos ao desenvolvimento normal e equilibrado de suas funções cerebrais, de sua afetividade e motricidade, repercutindo mais tarde na idade escolar (6 anos e 6 meses/7 anos) em dificuldades de aprendizagem e integração social. (FLORIANÓPOLIS, 1976, p. 2).

III. OBJETIVOS:

[...]

III. 4. Preencher as lacunas e deficiências (carências) provenientes da estrutura familiar; (FLORIANÓPOLIS, 1973, p. 3).

A idealização da família, projetada num ‘dever-ser’, tomando por referência a família nuclear conjugal, acabava por rotular, estigmatizar e julgar as famílias das camadas mais empobrecidas da população, que, em sua maioria, se concentravam em bairros populares da periferia ou nas favelas, como famílias carentes (uso do termo nem sempre relacionado ao critério econômico), deficientes, desestruturadas, inferiores. Perspectiva que tendia a conceituá-las como desvio, problema social e/ou psicológico, justificada pelo fato que estas padeciam de desorganização e instabilidade, por não apresentarem os elementos descritos neste tipo de representação. Para Steininger (2009, p. 33), “[...] adotava-se como parâmetro uma criança imaginária, gestada em uma família entendida como perfeita, composta por pai, mãe e filhos, cujo padrão cultural, econômico e social era considerado como o desejado”.

Neste sentido, é importante destacar o exposto no primeiro de uma série de documentos publicados pelo MEC, quando do lançamento das bases para a implantação do programa de educação pré-escolar compensatório. Dentre os documentos que serviram de subsídio para planejadores, administradores e educadores, o *Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil* (BRASIL, 1975a) apresentava informações referentes ao contexto da educação pré-escolar em curso no Brasil: “Em relação à formação do sistema de valores, seu ambiente familiar e social transmite-lhes padrões diferentes dos da cultura dominante, frente aos quais a criança se encontrará mais tarde” (BRASIL, 1975a, p. 27).

A partir desse excerto, é possível observar que, além de definir a família por meio de uma conceituação *a priori*, a realidade das famílias é medida a partir de parâmetros baseados na simples e reduzida norma hegemônica. É como se uma pessoa bem-sucedida não pudesse vir de uma família julgada como “pobre, carente, deficiente, desestruturada”. O pré-escolar, neste caso, seria uma forma de sobrepor as barreiras existentes entre as classes sociais. Para Steininger (2009, p. 33-34), trata-se de “[...] uma visão ingênua, uma vez que não se levava em consideração o cerne do problema, que consistia, e, que ainda hoje consiste, nas precárias condições sociais das crianças e suas famílias, marcadas por uma condição de classe economicamente expropriada”. Para Kramer (1982, p. 55), é “[...] uma maneira de responsabilizar o passado pela situação presente e de alocar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar ações significativas que visem a solucionar os problemas sociais atuais”.

Paralelo ao contexto ‘oficialmente’ descrito, eu era de uma família pertencente ao grupo das camadas populares que não cabia no diagrama linear, reduzido e pré-estabelecido à época: a família conjugal nuclear. Um outro arranjo, uma outra possível estrutura familiar organizava as práticas de convivência familiar, dando sentido à nossa existência.

Até os 9 meses de idade, ainda filha única, morei com meus pais. Com a saída destes para o trabalho, passei a ficar aos cuidados de meus avós e madrinha. Além de se envolver com meu cuidado, minha avó era responsável pelo espaço doméstico e todas as atribuições advindas deste (lavar, passar, cozinhar, cuidar do quintal, cortar lenha e outros). Sua rotina de trabalho começava cedo, levantando-se às cinco da manhã para acender o fogão à lenha e preparar o café para o meu avô, que também saía cedo para o trabalho, e para me receber. Na época, em seu papel masculino, meu avô era o responsável por prover “o teto e o alimento”. Minha madrinha dedicava-se aos estudos, só vindo a trabalhar depois do falecimento de meu avô. (Memória da pesquisadora como criança que experienciou a creche na RMEF).

Minha família buscava, por meio de suas práticas cotidianas, formas alternativas e criativas de lidar com suas condições objetivas de vida, que eram resultantes das diferenças de oportunidade, das desigualdades econômicas e sociais entre um sujeito social e outro.

Ao final do dia, minha mãe passava para me buscar. Segundo seus relatos, o afastamento de meu avô era para ele muito doloroso. Com receio por sua condição de saúde, passo a morar com meus avós. As reiteradas situações de desemprego de meu pai, as condições de moradia, que não eram próprias, o salário-mínimo que minha mãe recebia, o envolvimento com uma rotina exaustiva de trabalho, que se constituía a partir das responsabilidades como cozinheira em um restaurante e das tarefas domésticas diárias, além da responsabilidade econômica do lar (vestuário, alimentação, aluguel, água, energia elétrica, gás de cozinha...) por ela assumida, contribuíram para esta decisão. O acesso a um espaço educativo-pedagógico público, complementar à ação da família, só veio a acontecer quando já havia completado 6 anos de idade. (Memória da pesquisadora como criança que experienciou a creche na RMEF).

Diante de tal realidade, como ser sensível ou ceder à sedução das solicitações implícitas nas narrativas do amor materno natural e incondicional de toda mãe por seu filho? Como assumir a performance de boa mãe, dedicada dona de casa, abnegada e entregue à prática do cuidado? Como assumir os rígidos contornos desse corpo? Como se encarregar do corpo e da vida de uma criança sem encarregar-se da sua própria? Práticas discursivas tomadas como universais e que atravessam corpos e subjetividades de forma desigual. Uma realidade forjada pelo entrelaçamento entre os saberes biológico, médico, religioso e moral, que fortalecem o modelo heteronormativo de família, a saber, nuclear conjugal. Uma “[...] rede de elementos; saberes, práxis, discursos, medidas, instituições, o dito e o não dito, cujo objetivo é gerir, governar, controlar corpos e subjetividades para que se tornem úteis e adequados a uma determinada sociedade” (MATIAS *et al.*, 2021, p. 7, 8).

Conforme apontado por Sarti (2010, p. 29), “[...] as dificuldades enfrentadas para a realização dos papéis familiares no núcleo conjugal, diante de uniões instáveis e empregos incertos, desencadeiam arranjos que envolvem a rede de parentesco como um todo, a fim de viabilizar a existência da família”. Com a ruptura do ciclo de criação dos filhos, dada a impossibilidade de a mãe/esposa/dona de casa/trabalhadora exercer seu papel (constituição

decorrente de definições, padrões e normas vinculadas às relações de gênero em nossa sociedade fundadas no patriarcado), este é transferido para outras mulheres, de fora ou de dentro da unidade doméstica, que, em suas ‘práticas de afeto’ (VIEIRA, A., 2021), servem de apoio e sustentação à família.

São circunstâncias socioeconômicas, em sua maioria, alheias à vontade individual, que fazem parte de qualquer modo de vida. Uma organização cotidiana que extrapolava a limitada definição de vida familiar a partir da moradia, a qual não leva em consideração a parte mais dinâmica das relações familiar, que, em geral, extrapola em muito ‘a casa’: a rede de relações pela qual se movem os sujeitos em família e que provê os recursos materiais e afetivos com que contam.

Sempre que possível, minha mãe passava durante a semana para me ver. Minha avó a incentivava a passar alguns dos finais de semana comigo, para que não se rompesse o vínculo e tampouco houvesse perda de referências paterna e materna. Prática esta estimulada durante anos. Além do investimento afetivo, conforme sua condição financeira, também contribuía com a compra de roupas e calçados. (Memória da pesquisadora como criança que experienciou a creche na RMEF).

Para Sarti (2010), trata-se de uma solução conciliatória entre o valor da maternidade e as dificuldades concretas em criar os filhos, levando as mães a não se desligarem deles e manterem os laços. Assim, mantêm-se os vínculos de sangue com os de criação, com a presença no mundo da criança de várias ‘mães’ – no meu caso, a que me ganhou, a que me criou, a que me batizou e que ajudou a me criar –, sendo assegurado à criança relativo conforto material e emocional (FONSECA, 2006; SARTI, 2010). Essa experiência se contrapõe à lógica homogeneizante apresentada no documento acima referido, no qual se afirma que as crianças oriundas das famílias de nível socioeconômico baixo sofrem de carência afetiva:

Estabelece-se, portanto, um círculo vicioso: a pobreza de estímulos sensoriais (e provavelmente afetivos também) do meio ambiente conduz à apatia e ao baixo nível de desempenho intelectual da criança. Estas condições, por sua vez, limitam a interação do adulto com a criança provocando déficits crescentes no seu desempenho psíquico, sensorial e motor, em relação aos padrões normais (BRASIL, 1975, p. 26).

A partir da identificação da noção de família(s) com a unidade de reprodução biológica (pai, mãe e filhos), o documento segue apontando para a falta de referência materna e paterna na formação da personalidade das crianças:

A ausência frequente do pai e da mãe implica na falta de modelos com os quais sua personalidade em formação se identifique. Resumindo, podem ser consideradas como comuns às crianças carentes, as seguintes características: a) apatia; b) dificuldade em concentrar a atenção;

- c) dificuldade no uso adequado da linguagem oral e da formulação do pensamento abstrato (generalizar a partir de situações concretas);
- d) dificuldade em ajustar-se aos padrões esperados (segundo a cultura dominante);
- e) rendimento inferior aos padrões normais, quando submetidas a métodos formais de ensino (BRASIL, 1975, p. 27).

De acordo com Sarti (2003), se a família é um mundo de relações, dada a singularidade dos arranjos e disposições dos sujeitos em seus núcleos familiares, suas referências são estabelecidas com base nos diversos papéis que cada um assume e no conjunto de regras que organiza a forma como os membros familiares interagem. Para a pesquisadora, “[...] essa tendência à desqualificação do outro será tanto mais forte quanto mais a família assistida pertencer aos estratos mais baixos da hierarquia, reproduzindo os mecanismos que instituem a desigualdade social” (SARTI, 2010, p. 34-35).

Diante de tantas expectativas não cumpridas, derivadas de um “desejo de família” (hegemônico, colonizador, opressor), a vulnerabilidade e a instabilidade familiares são usadas para reiterar “os distúrbios, as patologias de família”, compondo uma realidade de efeitos negativos. A desqualificação do outro age sobre as emoções, aniquilando a potência de ação de cada um, a qual aumenta ou diminui no encontro com outros corpos, nas relações estabelecidas. Como indica Sawaia (2010, p. 48, “[...] mais do que analisar a influência da estrutura familiar (pai ou mãe ausente), deve-se perguntar pela afetividade que une a família gerada, uma vez que perguntar por afeto é perguntar pelos poderosos processos que determinam os sujeitos como livres ou escravizados”).

Além disso, cabe-nos lembrar de que, conforme mencionado em posterior publicação do MEC, *Atendimento ao Pré-Escolar* (BRASIL, 1977), já na década de 1970, o tempo destinado à convivência familiar era determinado pelo envolvimento do casal com a jornada de trabalho, em razão das necessidades econômicas:

Vem se percebendo a dificuldade da família em assumir e cumprir o papel de educadora oficial e suficiente dos filhos na faixa etária de 0 a 7 anos. Os compromissos de trabalho extradomiciliar, inicialmente do pai, e agora, quase generalizado da mãe, afastam pais e filhos durante todo o dia. Sobram algumas horas à noite para o encontro familiar. Na maioria dos casos, no entanto, nem esses poucos momentos existem: os pais saem cedo para o trabalho quando as crianças ainda não acordaram e só retornam quando elas já estão dormindo.

[...]

Por mais que os pais se esforcem por organizar um ambiente educativo para as crianças e dar-lhes oportunidades de experiências que apoiem e estimulem o seu desenvolvimento emocional, social, intelectual, psicomotor, as poucas horas que eles têm para isso são quase insignificantes diante do tempo que as crianças passam longe deles (BRASIL, 1977, p. 11).

As transformações advindas do contexto socioeconômico à época incidiam sobre a família como elemento social, levando-a a constantes alterações: “Mudanças que penetram as relações familiares e implicam em ganhos e custos emocionais e sociais” (VITALE, 1994 *apud* SARTI, 2010, p. 65).

Nesta escrita-espelho, que não reflete a minha imagem, mas sim as memórias que moram em mim, escorre pelos meus dedos a lembrança de uma conversa com minha mãe:

Chego em casa após um dia inteiro de trabalho. Minha mãe ansiosa para mostrar a organização que havia feito na casa. Quando chegamos ao meu quarto, com expressão de tristeza profunda ela desabafa: - Hoje a mãe chorou muito organizando as tuas coisas! Questionada sobre o porquê, ela me responde: - Por não ter acompanhado a criança que um dia fostes! (Memória da pesquisadora como criança que experienciou a creche na RMEF).

Trata-se do desabafo do que lhe causou danos emocionais e, por um instante, fez com que se libertasse daquilo que durante anos lhe causava dor, asfixia, afogamento, sufocação e certamente a oprimia, por acreditar que fora a única responsável por sua escolha, a única ‘culpada’ por esse processo. Narrativa que põe em manifesto as marcas da prescrição normativa patriarcal, “regulada por mitos e por discursos (NARVAZ, 2005) que postulam a maternidade como experiência fundamental ao sentimento de completude das mulheres” (NARVAZ; KOLLER, 2006). Em vista disso,

[...] a impossibilidade de cumprir adequadamente com o papel materno normativo é vivenciada como incapacidade e com culpa pelas mulheres, o que denuncia as armadilhas do refluxo psicologizante (Keil, 2001), armadilha segundo a qual as mulheres atribuem a si a culpa pela sua condição. Fatores que dificultam o exercício da maternidade, tais como a pobreza e a falta de suporte conjugal, comunitário ou social, em especial às mulheres chefes de família, não remetem à estrutura social, desigual e sexista imposta pela ordem capitalista patriarcal. A impossibilidade de cumprir com a “maternidade normativa” é atribuída a uma falha individual, descolada do contexto histórico e social que a produziu. Ao depositarem individualmente na figura da mulher-mãe-trabalhadora a responsabilidade por sua condição de pobreza, de abandono e/ou negligência no cuidado dos filhos e filhas, discursos científicos e sociais isentam os homens, o Estado e a comunidade de sua responsabilidade social (Narvaz, 2005; Silva, 1993; Strey, 2000). (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 52).

Com essa memória ecoando, lembro-me do recente caso de Andrielle Amanda dos Santos, 21 anos, que teve sua filha retirada dos braços logo após o parto, por determinação do Conselho Tutelar do município de Florianópolis. Procedimento que priorizou a colocação do bebê para adoção sem antes esgotar o direito de guarda para família extensa ou ampliada. Atitude recorrente, que atinge famílias em vulnerabilidade social, especialmente com mães e crianças indígenas, quilombolas, periféricas, como o caso de Maria das Graças de Jesus, quilombola que perdeu a guarda das duas filhas em 2016, tendo-as retiradas de sua casa na

comunidade Remanescente do Quilombo Toca de Santa Cruz, sob a mesma alegação: ser incapaz de criá-las e educá-las. Esses discursos normativos são produtores de desigualdades e de discriminações inscritas nos contextos familiares e sociais, que atravessaram os tempos e deixam marcas na constituição das (nossas) famílias ainda na atualidade.

Na sequência de documentos publicados pela Rede, temos o *Currículo Pré-Escolar* (FLORIANÓPOLIS, 1981), o qual adota a expressão “pais” (mãe e pai) para se referir aos adultos responsáveis pelo cuidado e educação das crianças nos contextos familiares. Um termo não inclusivo das diferentes configurações familiares, não representativo da diversidade que caracteriza estes contextos.

Quadro 13 – Classe: Berçário – de 3 meses a 18 meses

Área	Objetivos	Conteúdo	Sugestões de Atividades
Desenvolvimento Social	Estimular a criança na sua socialização	Procurar chamar a atenção sobre si	- Fazer festa com a chegada dos pais.

Fonte: Currículo Pré-Escolar (FLORIANÓPOLIS, 1981, p. 3).

Embora fazendo pouca referência às famílias, com base nos “quadros” organizados por faixa etária para subsidiar o trabalho docente, é possível inferir que o documento mantém a noção de família(s) anunciada no *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 1976), a qual não ultrapassa o modelo de família nuclear conjugal, concepção “[...] marcante e bastante difundida paralela aos ideais de uma sociedade moderna cujo um dos objetivos era normatizar e disciplinar a civilização ocidental” (CAMPOS, 2011, p. 63).

Na sucessão dos documentos direcionados às Unidades de Educação Pré-Escolar, arriscaríamos dizer que, embora cabendo certas ressalvas, na *Apostila* (FLORIANÓPOLIS, 1982) elaborada pela Coordenação de Pré-Escolar do Sesas, começa a ser esboçada uma outra formulação sobre organização familiar, que pode ser percebida nas orientações relacionadas à comemoração do Dia dos Pais:

DIA DOS PAIS

[...]

No desenvolvimento deste tema, a professora deve levar em conta o tratamento delicado para com as crianças adotivas, órfãos de pai ou de mãe, filhos de pais separados ou de pais que não assumem plenamente sua paternidade. Contudo, as crianças podem ser orientadas a perceber Deus como Pai verdadeiro, que nos ama e nos perdoa sempre e a valorizar os pais como aqueles que lhes deram a vida vinda de Deus, aqueles que lhes dão cuidados, atenção, instrução e sobretudo amor (seja na forma de avós, tios, padrinhos, irmãos ou orfanator, etc.). (FLORIANÓPOLIS, 1982, p. 10).

No entanto, ainda que alerte para o cuidado com as crianças que não convivem com a figura paterna, tal visibilidade é dada a partir do viés da anormalidade, como casos isolados ou excêntricos, o que poderia servir para reforçar estereótipos negativos – aqueles que apontam para o modelo nuclear e conjugal de família como o único realmente aceitável. Conforme apontado por Fonseca (2002a, p. 8),

No caso de populações pobres, que muitas vezes só ganham visibilidade com os casos mais problemáticos, os perigos desse tipo de reduccionismo são particularmente evidentes. Basta que os jornais publiquem um artigo sobre uma adolescente pobre que abandonou seu recém nascido numa lixeira, para que esta imagem se torne paradigmática de todas as mães adolescentes. Quando se trata de pobres, um acontecimento que em outro contexto seria considerado excepcional - um caso isolado - torna-se facilmente emblemático. (FONSECA, 2002, p. 8).

Situações conflituosas, de abandono, rejeição ou circulação de crianças podem ser identificadas em qualquer dinâmica familiar. Os indivíduos se constroem dentro de circunstâncias (tempo e lugar) concretas e diversas. Circunstâncias determinadas por variáveis sócio-históricas que impõem limites à infância, à vida adulta, às dinâmicas familiares. No entanto, há ainda a imagem pré-estabelecida da família constituída por pai, mãe e filhos, que impede a legitimação das diferentes dinâmicas e organizações familiares. A tendência em ver qualquer desvio dessa norma como desordem, como problemático, impede-nos de começar a imaginar outras ‘normalidades’, que não fecham, necessariamente, com as hegemonicamente aceitas em alguns setores da sociedade.

Além disso, é possível perceber fortes traços religiosos, principalmente da moral cristã, no que se entende por família, “[...] onde os ideais de fraternidade, solidariedade, harmonia, cumplicidade e, principalmente, de fidelidade estão presentes” (CAMPOS, 2011, p. 65). O processo de laicização do Estado, ainda em curso, contribui para o estabelecimento restritivo do núcleo familiar sob aspectos religiosos.

DIA DOS PAIS

Esta é uma data que não deve ser vista com fim comercial - “compra de presente” -, mas deve ser comemorada na escola, no lar, objetivando a união das criaturas pelo amor, pelo carinho, pelo respeito e reconhecimento, oferecendo oportunidades para manifestações indispensáveis ao desenvolvimento do espírito de grupo familiar. (FLORIANÓPOLIS, 1982, p. 10).

Para Bourdieu (1996), a família é produto de um trabalho de instituição que, ao mesmo tempo, é ritual (casamento religioso) e técnico, cuja finalidade é instituir em cada um de seus membros sentimentos adequados à integração no grupo familiar. Integração esta que funciona como uma condição necessária de existência e de persistência da unidade familiar.

Ao longo da história, a família sempre gozou de um conceito sacralizado, sempre foi ligada à ideia de indissolubilidade, por ser considerada a base da sociedade. [...] Claro que o Estado, com toda a sua onipotência, não poderia dar um tratamento menos intervencionista às relações familiares. Buscando o estabelecimento de padrões de estrita moralidade e objetivando regulamentar a ordem social, transformou a família em uma instituição matrimonializada. Engessando-a no conceito de casamento, impôs, de forma autoritária, deveres, penalizando comportamentos que comprometessem sua higidez, além de impedir sua dissolução. (DIAS, 2007, p. 107, 108).

Daí a importância da criação do ‘espírito de família’, que pode ser compreendido por uma série de atitudes presentes nas dinâmicas familiares, tais como generosidade, solidariedade, ajuda mútua entre seus membros, troca de gentilezas, entre outras.

No Brasil, a laicidade do Estado teve início no ano de 1890, por meio do Decreto nº 119-A, que descrevia a separação definitiva entre Estado e a Igreja Católica Romana, posteriormente ampliada pela Constituição Federal de 1988, que, no rol dos direitos fundamentais, assegura aos cidadãos as liberdades de crença e de culto, além da igualdade, independentemente, de convicções religiosas.

Em tempos de intolerância religiosa, de povos indígenas e africanos sofrendo ainda os efeitos da (re)colonização, de agenda política nacional moldada conforme princípios religiosos, de inúmeras tentativas de rompimento com o Estado Social Democrático, separado da religião e direcionado para a garantia da pluralidade de concepções e para a promoção do respeito aos direitos fundamentais, não há lei, de Deus ou dos homens, que possa tolher ou limitar a livre e plural formação dos núcleos familiares, que em muito decorrem das transformações socioeconômicas.

Com relação ao *Programa de Educação Pré-Escolar* (FLORIANÓPOLIS, 1988), percebe-se a permanência de referências rígidas no que se refere às famílias, sendo possível localizar neste documento a ideia – recorrente em documentos anteriores – de que a família se constitui em um núcleo:

Conhecimento Social
Objetivo Específico

[...]

II. Adquirir o conhecimento sobre a família

[...] Conversar com as crianças a respeito de suas famílias, depois convidá-las para brincar de família e perguntar-lhes como devem organizar a brincadeira.

O professor espera as sugestões das crianças e/ou poderá incentivá-las com perguntas, por exemplo: “Quem será o pai, a mãe?” “Quantos filhos têm essa família?” “Que outros parentes essa família possui?” “Como vivem as pessoas dessa família?” “O que elas fazem?”

Durante o desenvolvimento da atividade, o professor poderá observar, por exemplo, como a criança expressa seu sentimento em relação à mãe, ao pai, irmãos e outras pessoas da família. Se ela sabe interpretar diferentes papéis (tia, avô, bebê). (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 41).

Com base no modelo idealizado e naturalizado de família – pai, mãe e filhos –, os pais são reconhecidos como a referência primeira das crianças, sendo atribuído aos demais membros da família o grau de parentalidade. A ‘centralidade’ conferida às figuras do pai e da mãe acaba por desconsiderar a flexibilidade de suas fronteiras. O diretivismo adulto operado na proposta de brincadeira simbólica, além de invisibilizar a rede de relações em que se movem os sujeitos em família, antecipa-se à realidade própria das famílias, impedindo as crianças de pensar como elas se constroem, como constroem sua noção de si. Assim sendo, “[...] pensar a noção de famílias como uma ‘categoria nativa’, ou seja, de acordo com o sentido a ela atribuído por quem a vive, considerando-a como um ponto de vista” (SARTI, 2010, p. 26), talvez

Possa nos impulsionar a abandonar a dicotômica ideia (e tão presente ainda entre nós) de que existe alguma coisa “lá fora” - nosso objeto de estudo, a escola, as crianças, adultos em processo de alfabetização, problemas de “fracasso escolar”, preconceitos de gênero e classe etc. etc. – e existimos nós aqui, numa outra ponta, donos da palavra, de tantas palavras, senhores e senhoras de textos, conceitos e autores, dos quais nos adornamos e que orgulhosamente replicamos. Nessa relação polarizada, aplicamo-nos a nomear de outra forma aquilo que vemos e observamos; interpretamos, lemos representações, classificamos coisas ditas, estabelecemos enfim relações entre as palavras e coisas. E, se nosso esforço permite, pusemo-nos também a “refletir”, a falar de um lugar talvez mais “interior”, e nos expomos, falamos inclusive na primeira pessoa, já não temendo misturar experiências particulares e achados científicos (FISCHER, 2005, p. 129,130).

4.4 DE 1996 A 2018 – O DECLÍNIO DA NORMA HEGEMÔNICA DE FAMÍLIA

No livro *Escolher sua herança*, ao explicar a figura do legatário, Derrida e Roudinesco (2004) nos convidam a pensar sobre o conforto seguro que se associa, um pouco rápido demais, a essa palavra, afirmando que o herdeiro deveria sempre responder a uma espécie de dupla injunção, a uma designação contraditória:

[...] é preciso primeiro saber e saber *reafirmar* o que vem “antes de nós” e que portanto recebemos mesmo antes de escolhê-lo, e nos comportar sob esse aspecto como sujeito livre. Ora é preciso (e este é *preciso* está inscrito diretamente na herança recebida), fazer de tudo para se apropriar de um passado que sabemos no fundo permanecer inapropriável, quer se trate de uma memória filosófica, da procedência de uma língua, de uma cultural ou da filiação em geral. Reafirmar, o que significa isso? Não apenas aceitar sua herança, mas relançá-la de outra maneira e mantê-la viva. Não escolhê-la (pois o que caracteriza a herança é primeiramente que não é escolhida sendo ela que nos elege violentamente), mas escolher para preservá-la viva. A vida no fundo, o ser-em-vida, isso talvez se defina por essa tensão interna da herança, por essa reinterpretção do dado do dom, até mesmo da filiação. Essa reafirmação, que ao mesmo tempo continua e interrompe, no mínimo se assemelha a uma eleição, a uma seleção, a uma decisão. (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 12-13, grifos dos autores).

Para Fischer (2005, p. 123), em seu modo desconstrucionista de ver a herança, Derrida e Roudinesco (2004), são extremamente instigadores ao sugerir que

[...] pensar, ler, escrever, criticar, assumir tal ou qual linha de argumentação não se aproxima nem de longe do trabalho daqueles que escrevem para ferir o outro (ou um outro modo de pensar) ou para condená-lo (quem sabe? à morte) O convite, muito diferente disso, é de que o trabalho intelectual tenha a ver com o gesto do herdeiro disposto a “salvar a vida (em seu tempo finito)” (idem p. 13). Para tanto, a exigência é de que façamos intervenções, que reinterpretemos, critiquemos, desloquemos de modo que “tenha lugar uma transformação digna desse nome: para que alguma coisa aconteça, um acontecimento, da história, do imprevisível por-*vir*” (ibidem, p. 13).

A herança não é o que ficou da morte, mas o que ficou da vida. Há quem decida por não deixar a salvo, por negar, apagar, condenar à morte. Ou por apenas salvar por algum tempo, em algum arquivo, em algum armário ou em algum depósito, feito coisa velha, sem valor. Durante o mapeamento dos aspectos constituidores da criação e expansão da Educação Infantil do Município, Ostetto (2000) deixa registrada sua tristeza à época diante do tratamento dado a sua história:

[...] pude constatar, com pesar, a desorganização e a falta de documentação na Secretaria de Educação Municipal. Não havia um arquivo organizado, e parecia nunca ter havido, pois as pessoas da Secretaria não tinham conhecimento ou controle do que existia, ou não, em termos de documentos sobre a Educação Infantil. Pude encontrar somente um armário, mais parecido com um depósito de coisas velhas do que propriamente um arquivo que reunia dados e documentos sobre a educação municipal... localizado na ASPLAN (Assessoria de Planejamento da Secretaria de Educação). Tristeza! Foi o que senti inicialmente e, em seguida, pensei: é assim que se trata a história da educação... feito coisa velha, sem valor! Aliás, problema crônico no Brasil, a falta de dados, de memória, de estatísticas confiáveis... (OSTETTO, 200, p. 73-74).

São de diversas ‘ordens’ os fatores que não só prejudicam o desenvolvimento de pesquisas como comprometem a continuidade e a efetividade das políticas públicas, apresentando-se com maior ou menor intensidade de acordo com as composições partidárias e as posições políticas assumidas. Esses processos se manifestam nos cortes de orçamentos, no remanejamento e na substituição de servidores e de projetos, nas trocas dos nomes dos programas, entre outros expediente que visam tão somente deixar a marca de uma gestão ou manter inalterada as relações de saber e poder. Mas, diante do passado que nos chega, há quem opte por assumir a dupla tarefa que se situa entre acolher e decidir responder ao apelo de reconhecer, reafirmar em sua importância, reinterpretar, transformar o que vem antes de nós, uma vez que somos responsáveis não só pelo pela herança deixada mas também pelo que está por vir.

Após esta síntese histórica, resgatada a partir de documentos produzidos por todos aqueles que nos precederam, gostaríamos de refletir sobre a importância de revermos as ações passadas, jogando luz no percurso que nos trouxe até aqui, e projetar o futuro desejado. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 15).

O excerto acima é representativo do tratamento que passaria a ser dado, desde então, à construção histórica da Educação Infantil na RMEF: responder à herança num outro momento da história, que começa por reconhecer, render homenagem e admiração àquilo e àqueles que nos precederam, para que, de um outro lugar, de um lugar de afinidade, de “‘pertencimento’, vá se indicando caminhos, redimensionando ações [...], abrindo novas perspectivas” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 15). Seguindo a mesma perspectiva, os documentos orientadores publicados nos anos de 2000 e 2010 destacam o seguinte:

Como ponto de partida para o delineamento destes princípios, foram recuperados os documentos oficiais de orientação curricular produzidos anteriormente, visando a ampliação e o aprofundamento de suas diretrizes, em função tanto da experiência acumulada pelos educadores da rede neste período, como das definições apontadas para a Educação Infantil pelas legislações mais atuais. (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 23).

Nesse texto, pretendemos retomar algumas daquelas bases pedagógicas já definidas com o intuito de ampliar e esclarecer aspectos centrais das orientações apresentadas em documentos anteriores. Referiremos-nos [*sic*], especialmente, à função social da Educação Infantil, aos núcleos da ação pedagógica e às implicações desses aspectos para uma definição do caráter da docência, ou seja, do papel das professoras e professores. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 12).

Os reflexos desse movimento já se faziam perceber na ‘noção de família(s)’ veiculada pelos documentos publicados a partir da década de 1990, cuja ideia hegemônica de família começava a se afastar da idealização de um dever-ser que tomava por referência a família nuclear conjugal. A ordem familiar que até então vinha sendo tomada como referência começou então a ser (des)arrumada, (des)organizada, (des)construída. Assim, a noção de família(s) passou a entrar em (des)ordem, termo este que nos propomos a assumir não no sentido pejorativo, carregado de (pre)conceitos, como habitualmente é utilizado para se referir às famílias das camadas populares, mas sim no sentido subversivo, transgressor, de resistência e ruptura às normatizações impostas, emergindo daí papéis familiares cotidianamente vividos de forma plural, heterogênea, criativa, alternativa. Mesmo porque, ao elegermos certa linguagem para falar desse conjunto de valores e práticas familiares, precisamos fazê-lo nos cercando de cuidados para não cairmos no erro do passado – de imaginar um modelo homogêneo, coerente, hegemônico.

A existência de dinâmicas familiares que não se encaixam na norma hegemônica de família passa a ser legitimada no documento datado de 1996, *Traduzindo em ações: das*

diretrizes a uma proposta curricular, o qual reconhece que, a partir de suas condições objetivas de vida, de suas práticas cotidianas, a vida familiar das crianças não pode ser explicada em termos de normas dominantes, mas sim por meio das lógicas de quem a vive.

É no espaço de representação e experimentação que a brincadeira possibilita a aprendizagem. Nela, a criança entra em contato com a diversidade cultural existente no grupo, resolve conflitos e promove novas formas de ver e pensar o mundo, ampliando seus conceitos. Por exemplo: a criança quando brinca de casinha tem outras possibilidades para adquirir/ampliar o conceito de mãe, pois entra em contato com conceitos de mães diferentes do seu. Portanto, este é um espaço que a criança tem para experimentar o mundo do adulto, ampliando seus conhecimentos. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 23).

Nesse sentido, dada a multiplicidade de diferenças ligadas às condições socioeconômicas e culturais, não há como se relacionar com as ‘mães’ como se estas fizessem parte de um grupo absolutamente homogêneo. A clássica frase de Simone Beauvoir: “Não se nasce mulher, torna-se mulher” atesta a construção social da identidade feminina em lugar de considerá-la como algo natural. E é nesse fazer histórico e cultural que o conceito tão aparentemente obvio de ‘mãe’ pode ter, num dado contexto, outras representações. Nesse sentido, contrapondo-se ao ideal estereotipado de mãe e, conseqüentemente, de família, a partir da percepção de que não existe ‘mãe’, e sim ‘mães’, o documento vai apontando que a hegemonia da norma não se exerce com a mesma força em todas as camadas sociais, exigindo o respeito e a valorização de dinâmicas familiares plurais, de sua diversidade cultural.

Ao mencionar nos Pressupostos do Percurso (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 16) a Política Nacional de Educação Infantil formulada pelo MEC em 1994, a qual estabelece as diretrizes que orientam as ações das Creches e Pré-Escolas, o documento dá destaque aos direitos assegurados a todas as crianças de 0 a 6 anos, os quais incluem o direito a “[...] desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (BRASIL, 1995)”. Mais a diante, assevera que:

Cada criança vem para a escola com uma bagagem cultural singular!

Isso significa que cada criança é diferente da outra. É na heterogeneidade do grupo e na interação das diferenças que se dará a aprendizagem. O educador é aquele que planeja a intervenção intencional educativa, considerando as diferenças, pautado numa postura democrática de ensinar. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 19, grifos nossos).

Essa orientação também é apresentada nos *Princípios Pedagógicos Gerais para a Educação Infantil Municipal* (2000), documento em que se vê destacado o texto da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) que instituiu as Diretrizes para a Educação Infantil (BRASIL, 1999):

[...] II - As Instituições de Educação Infantil, ao definir suas Propostas Pedagógicas, deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situam. (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 24).

Após definir os princípios gerais, o documento segue apresentando o redimensionamento da função e do papel social das Instituições de Educação Infantil, nos quais também é possível observar o alargamento da ‘noção de família(s)’:

[...] as grandes modificações impostas pela sociedade às diferentes estruturas familiares põem em movimento os padrões de organização da vida familiar quanto as práticas de criação de filhos, de divisão de tarefas e papéis familiares, trazendo como consequência a necessidade de tornar coletivo o cuidado e a educação da criança pequena. Coloca-se então como importante questão social a definição de quem é responsável por este sujeito de direitos. (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 26).

O excerto acima sublinha o ponto que estamos procurando reter aqui, qual seja, de que não há como repertoriar as normas hegemônicas e medir a realidade com esse parâmetro. Ao afastar-se da ideia de universalidade da família, inclina-se para o reconhecimento das famílias em sua concretude, pertencentes a contextos sociais e culturais diversos, ciente de que não é possível associar certo modo de vida a determinada configuração familiar. Aspecto esse que passa a ser ampliado nas *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2010) e aprofundado nas *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2012), com base no Núcleo da Ação Pedagógica: Relações Sociais e Culturais:

[...] seu objetivo se pauta na identidade pessoal-cultural, no reconhecimento das diferentes formas de organização social, no respeito à diversidade, nas manifestações culturais e normas de funcionamento grupal e social, na ética da solidariedade e tolerância através de experiências de partilha em espaços de vida social, relacionando as formas conhecidas com as diferentes das suas, as do presente com as do passado, as próximas com as distantes, etc. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 14).

[...] assim, qualquer iniciativa educativa, nesse caso por parte dos profissionais da Educação Infantil, deve levar em conta a diversidade de contextos nos quais as crianças se inserem, e os modos como é manifestada e respeitada a condição heterogênea dos grupos dos quais fazem parte. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 59-60).

Tomando por referência os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 27), expressos em caráter mandatório como fundamento das propostas pedagógicas, as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* reafirmam:

[...] ainda que as crianças façam parte de uma mesma sociedade, morem na mesma cidade ou bairro, os seus modos de ser, estar e se relacionar são atravessados por aspectos que as diferenciam e as subjetivam. Podemos observar essas diferenças entre as crianças residentes na cidade de Florianópolis, quando analisamos: a origem das famílias provenientes de etnias diversas e de cidades com aspectos culturais diversos, as distintas características dos bairros onde os meninos e meninas residem (desde as comunidades pesqueiras como na Costa da Lagoa, as comunidades organizadas em torno dos morros ou na área urbana continental), as diferentes religiões que frequentam, as formações familiares divers (nucleares, mono parentais, com pais/mães homossexuais), a classe social de que fazem parte. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 61-62).

O texto segue reconhecendo que a relação estabelecida com as famílias precisa ser pautada na compreensão e no respeito à diversidade de sua formação e origem, uma vez que

[...] o modelo nuclear, fomentado pela modernidade, constituído por pai, mãe e filhos, não pode ser considerado mais o padrão ideal a ser esperado pelas famílias na sociedade. Muitas famílias brasileiras são chefiadas por mulheres, ou compostas por uniões homossexuais, ou ramificadas por novas uniões, entre outras formas de constituição. São formações muitas vezes conhecidas pelas instituições, mas nem sempre legitimadas na forma como a tratamos. São ações simples que muitas vezes revelam esse não reconhecimento da diversidade, quando, por exemplo, escrevemos os bilhetes com o mesmo enunciado para todas as famílias (“Srs. Pais” ou Sra. Mãe”), ou quando instituímos a festa das mães ou dos pais, sem contudo percebermos que nem sempre todas as crianças possam ter essas figuras presentes em suas vidas. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 68).

Nesse excerto, também se problematiza o uso das expressões ‘pai’ e ‘mãe’, até pouco tempo atrás dadas como adquiridas e assumidas na maioria dos documentos da Rede sem quaisquer questionamentos. Consideradas redutoras de uma realidade plural e consideravelmente complexa, passam a ser substituídas, nas publicações mais recentes, pelas expressões ‘famílias’ ou ‘familiares’, como podemos ver nos excertos a seguir:

O reconhecimento da heterogeneidade da infância, e das diferentes relações que as crianças constituem com a cultura, passa pela necessidade de se conhecer e respeitar as diferentes origens e organizações familiares. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 67).

[...] as crianças vivem processos de socialização diversos, (situadas em diferentes **famílias**, comunidades, e atravessados por aspectos concernentes ao gênero, à etnia, à classe social) ainda que possam viver em uma mesma cidade ou sociedade, o que implica pensar a heterogeneidade constitutiva dos grupos de que fazem parte [...]. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 34, grifo nosso).

Buscar, junto às **famílias** e as crianças, informações que possam ajudar a compreender as suas singularidades, e aspectos que marcam seu pertencimento social e cultural. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 57, grifo nosso).

A instituição em seu caráter laico, deve respeitar as diferentes opções em torno da religiosidade das **famílias** (ateus, agnósticos, diferentes religiões), não privilegiando ou desqualificando qualquer destas manifestações, tratando-as sob o prisma da diversidade cultural. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 40, grifo nosso).

A escolha dessas expressões não só representa uma ação mais inclusiva da variedade crescente de formas familiares como também tira da invisibilidade a identidade e a pertença social até então negadas pela hegemonia da norma. A tomada de consciência da heterogeneidade intrínseca a essas expressões, além de incluir atores sociais que possuem papel preponderante na educação e no cuidado das crianças (avós, tios, madrinhas, primos), reconhece os grupos familiares (de formação biológica ou não) tradicionalmente excluídos por sua raça, linguagem, gênero, orientação sexual, cultura e organização.

Convidar os irmãos, primos e vizinhos dos bebês que frequentam outros grupos na unidade a visitá-los cotidianamente [...]. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 47).

Ressalta-se que as crianças têm direito à presença de um de seus familiares na unidade de Educação Infantil durante seu processo de inserção, e que essa permanência e acompanhamento necessitam ser negociados a partir da necessidade das crianças e possibilidades da família. **Assim, é importante solicitar que um familiar (pode ser pai, mãe, irmã/o mais velho, tio/a primo/a avó, avô ou até um vizinho/a ou amigo/a próximo da família que tenha vínculo afetivo construído com a criança)** acompanhe a criança nos primeiros dias de frequência na instituição, negociando as possibilidades de tempo de permanência e turnos [...]. (FLORIANÓPOLIS, 2018, p. 5, grifo nosso).

Com a desnaturalização do modelo hegemônico, a noção de família(s) passa a ser ancorada nas atividades domésticas do dia a dia e nas redes de ajuda mútua. Para além do reconhecimento da existência de laços de consanguinidade, passa-se a reconhecer que a família também está ligada aos laços de afinidade que se dão a partir da formação de redes sociais de apoio. São reconhecidos como “[...] membros pertinentes dessa rede familiar não somente pais, mas irmãos, tios, primos, ex-sogros, compadres e até amigos” (FONSECA, 2005, p. 52). Ainda que, na maioria das vezes, não nos demos conta, o uso de expressões naturalizadas não só carrega consigo uma conotação superficial, uma caracterização facial, aparente, a qual é dada como correta, mas também pode esconder, camuflar uma história de colonização e dominação.

É importante salientar que, nos processos de tradução dessas orientações em ações educativo-pedagógicas, estão presentes enunciados, verbais ou não, que afetarão o processo de constituição das crianças e de construção das relações com as famílias, sendo nosso compromisso contribuir com a construção de “[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade, comprometidas com a ludicidade, a democracia, sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” como indica o Art. 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009a).

Cada contexto coletivo de educação se explica pelo seu lugar, pelas relações existentes nesse lugar, que, segundo Santos (2001), não se restringe aos seus limites nem do ponto de vista

das fronteiras físicas, nem do ponto de vista de suas ações e suas ligações externas. São lugares singulares, mas também globais. Recebem parte da racionalidade do ‘mundo’, a qual vai incidir sobre o local, de modo a determinar as modalidades internas de ação com vistas à subordinação e subalternização, racionalidade esta que se pretende vertical, dependente, alienadora.

No entanto, as racionalidades típicas dessas verticalidades coexistem com as outras racionalidades (do lugar), chamadas de irracionalidades pelos que desejariam ver como única a racionalidade hegemônica. São as contrarracionalidades, ou seja, formas de convivência e modos de ação específicos, individuais, diversos. Formas específicas de ser horizontal, criadas a partir do próprio lugar e que, de forma solidária e generosa, mantêm-se nesse lugar, a despeito da vontade de unificação e homogeneização características da racionalidade hegemônica. E é somente a partir de tais irracionalidades que é possível a ampliação da consciência. Para o geógrafo, “[...] um lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro” (SANTOS, 2001, p. 114).

Durante o processo de análise dos documentos orientadores da Rede, foi possível perceber que, ao longo do tempo, a noção de família(s), construída e naturalizada com status de família ‘normal’, avança de uma perspectiva homogeneizadora e comparativa, para uma perspectiva plural e inclusiva, que recusa referências e hierarquias etnocêntricas. Se até a década de 1980 aquilo que escapava à racionalidade hegemônica, que se desviava (des-via, tira do rumo) do ideal era referido como problemático, carente, a partir da década de 1990, a fissura aberta no documento de 1998 pela problematização do conceito de ‘mãe’ representa o início da ruptura com a lógica até então instituída, uma vez que, no espaço vivido, está inserida a sua oposição, o obstáculo, a escora, o ponto de resistência e de partida para a interpretação, a reavaliação e a transformação da herança: a presença constante de formações familiares concretas e complexas, porque elásticas, diversas, plurais e distantes do modelo normal(izado).

As mudanças na estrutura das famílias, a redefinição das relações e das responsabilidades em seu interior, antes reduzidas à questão econômica – “estratégias de sobrevivência” (embora esta aponte para aspectos importantes da realidade), passam a ser associadas à cultura (FONSECA, 2002b). Não a cultura de massas, que se alimenta das coisas, que responde afirmativamente à vontade de uniformização e indiferenciação, mas a cultura profunda, cultura popular, que se nutre dos homens, que simboliza o homem e seu entorno (SANTOS, 2006).

Para Santos (2001), o que chamam de “estratégias de sobrevivência” consiste na própria vida concreta da maioria das populações, que, para enfrentarem seu tempo, criam e recriam

uma cultura com a cara de seu tempo, a partir do espaço em que vivem. Nesse sentido, “[...] a pobreza é uma situação de carência, mas também de luta, um estado vivo, de vida ativa, em que a tomada de consciência é possível (SANTOS, 2001, p. 132).

Assim são as famílias das camadas populares que frequentam os espaços de Educação Infantil da RMEF. Famílias que não se entregam, que descobrem a cada dia formas inéditas de trabalho e de luta, que enfrentam e buscam solução para suas dificuldades e problemas. E como a surpresa se dá como rotina, a riqueza dos ‘não possuidores’ é a prontidão de sentidos: “Nessa condição de alerta permanente, não tem repouso intelectual” (SANTOS, 2001, p. 132).

Alimentados pela necessidade de continuar existindo, sabem que “[...] na briga cotidiana pela sobrevivência, não há negociação possível para eles, e, individualmente não há força de negociação” (SANTOS, 2001, p. 130). É dessa forma que, na convivência com a necessidade e com o outro, cultivam a procura de bens infinitos como a solidariedade e a liberdade.

A presença das famílias não só enriquece as interações como também ensina sobre articulações na vida social e afetiva, sobre partilha de sentidos, experiências e conhecimentos entre os sujeitos. Sobre pertencimento, acolhimento, respeito à diversidade e humanidade! Sobre desobediência, resistência e transgressão ao regime de aprisionamento imposto. Sobre um lugar de fora do arquétipo controlador, de normas e padrões muitas vezes desmedidos e cruéis! Esse movimento é tão doloroso e solitário quanto necessário. E tudo isso tem a ver com ética, com (trans)formação – que não se encerra, nem se esgota...

5 SOBRE A EMERGÊNCIA E O PROCESSO DE AMPLIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS

A década de 1970 foi determinante na política nacional para a educação pré-escolar, pois o governo federal efetivamente lançou as bases para o que seria a grande expansão do atendimento às crianças menores de 7 anos no País, por meio do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (1975)*. Nessa conjuntura, além da criação da Coepre, em 1974, a qual tinha por objetivo iniciar os estudos para os trabalhos de planejamento e assistência técnica aos sistemas de ensino na área da educação pré-escolar, o MEC também deu início a uma série de publicações.

Segundo Brant (2013), ao procurar reconhecer nos documentos do MEC os princípios que regiam a produção de um ideário educacional para a pré-escola na época, sob a voz autorizada do governo federal num contexto determinado, de expansão do atendimento pré-escolar sob governo militar, para então chegar ao documento da Sesas, o *Projeto Núcleos de Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 1976)*, foi possível localizar, dentre as prescrições nacionais, medidas bem específicas acerca da participação das famílias no programa, no qual consta como um dos princípios que:

3.2.3. A família e a comunidade farão parte integrante das atividades de educação pré-escolar. Leva-se em consideração que, neste período, a família está mais ligada à criança, sendo portanto mais facilmente envolvida. E é nessa faixa etária que ela exerce maior influência na formação da personalidade da criança. A utilização dos serviços voluntários da família e da comunidade, ou de estudantes, têm ainda por objetivo despertar a consciência da importância da idade pré-escolar. como mais uma consequência, esta de ordem econômica, o trabalho voluntário e de estágio levará ao barateamento dos programas. (BRASIL, 1975, p. 13).

Embora faça parecer que o envolvimento das famílias se daria de forma voluntária, o documento apresenta como um dos critérios de implantação e seleção da clientela a participação da mãe ou de pessoa da família como auxiliar do Programa:

Considerando a importância da participação da família nos Programas de educação pré-escolar, e que o esforço governamental é posto como complementar ou suplementar ao da família, esta deve estar, de uma forma ou de outra, vinculada às atividades desenvolvidas nos centros de atendimento. A participação pode ser em forma de auxílio nas atividades de recreação, na preparação da merenda, etc. Outro motivo da colaboração da família é o barateamento dos custos da educação para o poder público. (BRASIL, 1975, p. 20).

As medidas apresentadas na coleção *Atendimento ao Pré-Escolar (BRASIL, 1977)* vão além do que havia sido indicado nos documentos anteriores, sendo bem mais específicas a esse

respeito ao destacarem a obrigatoriedade desta participação: “Obter a participação das mães das crianças atendidas, de forma obrigatória e sistemática e em sistema de rodízio (alguns dias por mês para cada grupo de mães), ou livre, de forma mais permanente e efetiva” (BRASIL, 1977, p. 17).

Por meio de suas análises, Brant (2013) nos faz perceber que, ao mesmo tempo em que haveria um benefício para o Programa em poder contar com a ‘ajuda’ de irmãos, tias, avós, grupos de jovens, o benefício seria extensivo ao próprio voluntário, que, como forma de compensação, acabava se sentido ‘útil e realizado’ ao ajudar uma ‘obra’ de tamanha importância:

Obter a participação de outros voluntários: grupos de jovens, tias, avós, etc. Muitas pessoas sentir-se-ão felizes por colaborarem numa obra tão importante. Ajudar na educação pré-escolar pode ser uma das formas de sentirem-se úteis e realizadas.

[...].

Obter a cooperação de irmãos maiores das crianças. Com algum treinamento e a assistência do professor, eles podem responsabilizar-se por diversas tarefas e prestar um grande auxílio no desenvolvimento das atividades de centro pré-escolar. Além do mais, esses irmãos aprenderão a brincar com as crianças, a prestar-lhes cuidados adequados e tomarão consciência da importância da idade pré-escolar, e, dessa forma, seu comportamento em casa com os irmãos menores será positivo. (BRASIL, 1977, p. 17).

Já no tocante às mães, ao invocar sua participação, o texto não menciona quaisquer benefícios, deixando implícito que o único proveito seria o próprio atendimento aos filhos. Por outras palavras, a educação pré-escolar consistia em uma troca de favores: o governo ‘ajudava’ as famílias oferecendo o atendimento pré-escolar, e as mães se obrigavam a ‘ajudar’ nesse atendimento.

Considerando o caráter orientador desse documento, é fundamental problematizar a aceção do termo ‘participação’ no referido documento – envolvimento, integração, colaboração, ajuda –, cujo conteúdo fica circunscrito ao Programa Nacional de Educação Pré-Escolar pretendido à época. Educação da “massa pobre e culturalmente carente da população”, associada a um conceito de participação que não eleva seu nível de consciência crítica, de tal modo que consiga resistir às práticas manipuladoras. Um programa educacional que se caracterizava não como uma conquista de direito mas sobretudo como forma de controle e submissão, uma vez que a ideia de educação e participação, enquanto possibilidade de emancipação e protagonismo nas tomadas de decisões, não compunha a agenda da política nacional daquele momento.

De acordo com Rosemberg (2006), apesar de o MEC ter formulado a proposta de educação de massa no âmbito da educação pré-escolar, foram instituições como a LBA e, posteriormente, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), por meio do Projeto Casulo, a partir do repasse de recursos destinados a instituições privadas e a Prefeituras, que implantaram o Programa, antes mesmo do MEC. Segundo Brant (2013, p. 80),

[...] as origens teóricas do modelo de pré-escola de massa implantado pela LBA, a partir do Projeto Casulo, estão na ideologia da Doutrina Brasileira de Segurança Nacional (DSN) e nas propostas de Desenvolvimento de Comunidade (DC). A proposta da implantação da Educação Infantil em larga escala no Brasil se deu pela associação entre organismos intergovernamentais e o governo militar, por meio do qual a estratégia de participação da comunidade apaziguou tensões decorrentes desse regime. “Os objetivos nacionais permanentes da DSN no período eram: integridade territorial; integração nacional; democracia; progresso social; paz social e soberania” (ROSEMBERG, 2006, p. 143). O “DC e a participação comunitária constituíam, no período, estratégias propostas para integração social e nacional de pessoas ou regiões” alijadas do processo de desenvolvimento (p. 147), o que veio a conferir à educação pré-escolar um caráter preventivo no discurso da segurança nacional. Para a autora, apesar de as origens desse modelo serem datadas da década de 1960, sua efetivação só veio a ocorrer no final da década de 1970, no quarto governo militar, sob a égide de um plano federal de assistência social em consonância com a DSN.

Desse modo, percebe-se, por meio do serviço voluntário, um lugar concedido à comunidade e às famílias, que, além de contribuir com o barateamento dos custos da educação para o poder público, agiu também como estratégia para combater resistências ao regime imposto. As análises indicam que, em consonância com o discurso da prevenção da marginalidade e da pobreza, a constituição do ser-família dá-se a partir de uma enunciação de palavras que traz o Outro para referenciais que o totalizam como pobre, carente, detentor de repertório cultural primitivo. Que o delimitam por/de fora, a partir de uma percepção externa, pré-formada, produzindo restrições às suas possibilidades de existência no discurso, na vida cotidiana dos contextos coletivos de Educação Infantil, bem como ao seu lugar na tessitura dessa relação.

É no contexto de uma política nacional tendente a civilizar e instruir a população pobre por meio de programas educacionais e sociais, de modo a fazê-la alcançar o comportamento adequado ao padrão social desejado à época, que a relação creche-famílias se institui na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

No *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, que, como já anunciamos, foi o documento norteador da criação e expansão da Educação Infantil pública, por meio do qual se implantou o *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis* na década de 1970, também estava prevista a integração da família: “Integrar a família e a comunidade como forma de integração social” (FLORIANÓPOLIS, 1976, p. 7). No entanto, integração não se deu em forma

de auxílio nas atividades de recreação, na preparação da merenda e outros. Segundo Brant (2013), ao falar sobre a primeira reunião da Sesas com a comunidade da Coloninha, a professora Sônia Luciano (2011) traz em suas narrativas indícios de que, desde o início, Florianópolis não contratou só professoras para o trabalho direto com as crianças mas também pessoal para outras funções e de forma remunerada:

Reunimos a comunidade, para isto afixamos cartazes na Igreja, quitandas, açougue e mercadinhos. No dia da reunião [...] oferecemos serviço remunerado para merendeira, serventes (auxiliares de serviços gerais). No dia da matrícula os pais inscreviam os filhos e também se inscreviam para trabalhar. [...] Depois fizemos as entrevistas com as professoras. (BRANT, 2013, p. 133).

Embora o documento não mencione de que forma se daria essa integração, há indícios de que tenha ocorrido por meio de pequenas campanhas junto às famílias. Vamos encontrar dados sobre isso na pesquisa desenvolvida por Ostetto (2000), quando a autora aborda as condições de funcionamento do NEI Coloninha.

Como um dos objetivos do Programa “[...] propiciar a clientela matriculada nos Núcleos – 4 a 6 anos – atendimento de forma integrada nas áreas de educação, saúde, nutrição e recreação” (FLORIANÓPOLIS, 1976, p. 3), para garantir a integração desses aspectos, a Prefeitura enviava para o NEI a merenda e os materiais chamados didáticos. Segundo relatos da coordenadora do Programa à pesquisadora, levou um tempo até que o setor de alimentação da Prefeitura destinasse atenção específica à criança pequena, haja vista que, até então, o atendimento destinava-se as crianças a partir dos 7 anos.

Segundo a pesquisadora, para diversificar a alimentação das crianças naquele início, era comum o Núcleo promover pequenas campanhas solicitando a colaboração dos pais. Uma reportagem de jornal da época, além de noticiar que a merenda escolar fornecida pela Prefeitura era enriquecida segundo instruções de uma técnica de nutrição da Sesas, registra o depoimento da diretora: “Nós costumamos fazer pequenas campanhas para que as crianças tragam um ovo, um alho ou um tomate de sua casa para colocar na alimentação e contamos com boa colaboração dos pais” (O ESTADO, 24/09/76, p. 16 *apud* OSTETTO, 2000, p. 57).

Esse depoimento me faz revisitar lugares habitados na infância e lembrar experiências infantis que me permitem acessar o momento histórico vivido, trazendo à consciência indicativos de que, três anos após o início do atendimento no NEI, essas campanhas ainda eram desenvolvidas:

Em frente à nossa casa havia uma casa verde de madeira com janelas brancas. Ali morava Dona Alcides. Uma senhora que adorava ficar à janela observando a rua. Como não tinha crianças em casa, só mais tarde veio a ter netos, tenho a impressão de

que compensava a falta manifestando afeto por mim. Além da plantação de aipins em seu quintal, Dona Alcides envolvia-se com a criação galinhas. Com o passar do tempo, fui aprendendo com ela e minha avó a identificar o canto das galinhas que indicavam que elas estavam pondo seus ovos. Adorava aquela cantoria! Era sinal de que em breve ouviria Dona Alcides chamando minha avó no muro em frente a nossa casa, trazendo ovos pra mim. Ovos estes que em algumas situações minha avó destinou à campanha da creche. (Memória da pesquisadora como criança que experienciou a creche na RMEF).

Supostamente, essa colaboração traria benefícios para as crianças, mas, implicitamente, o que vemos é que acabava se tornando uma solução útil para os setores responsáveis por atender a essa demanda. Essa é uma perspectiva que sublinha às famílias o lugar de colaboradoras (do Estado), sendo atribuído a elas o direito de fazer parte periféricamente de um sistema de apoio, individual, determinado, formatado. Baseada em um conceito instrumental de participação, a colaboração seria qualquer coisa que se faz, que é do campo da ação, do desenvolver das coisas, tais como costurar cortinas, construir um portão, podar árvores, entre outras em que as ‘dádivas das famílias’ atuam como solução útil a problemas de financiamento, para além dos impostos que já pagam.

Segundo Ostetto (2000), se, em termos de alimentação, oferecer às crianças uma refeição adequada levou um tempo, com os materiais de uso pedagógico não foi diferente. De acordo com suas interlocutoras, inicialmente, o material enviado pela Prefeitura era o básico, o que tinha nas escolas de Ensino Fundamental. Materiais diversificados, como anilina, guache e pó xadrez, só eram disponibilizados para o desenvolvimento das ruas de lazer. Até que fossem incluídos nas compras os materiais inexistentes, como pincéis, tintas, pastas e outros, “[...] o NEI ia ‘se arranjando’, pedindo a colaboração das famílias... *A gente fazia uma listinha bem pequena para as crianças e eles traziam papel, de presente, crepom*” (OSTETTO, 2000, p. 59, grifo da autora).

O que se esconde nesse tipo de ‘participação’ são os resultados utilitários por ela obtidos, como a satisfação de uma necessidade econômica. A participação era provocada (dirigida ou manipulada) em atividades ou projetos fundamentalmente propostos pelos contextos coletivos de educação para atingir objetivos previamente estabelecidos. Há, portanto, a necessidade de se refletir sobre as contradições presentes entre o que preconizava o *Programa de Educação Pré-Escolar* (FLORIANÓPOLIS, 1976) e as ações educativas e pedagógicas desenvolvidas junto às crianças e suas famílias. Parece-nos importante lembrar de que esse Programa se destinava à “[...] clientela carente, economicamente, onde geralmente as crianças sofrem de subnutrição” (FLORIANÓPOLIS, 1976, p. 2), sendo um de seus objetivos “[...] preencher as lacunas e deficiências (carências) provenientes da estrutura familiar”

(FLORIANÓPOLIS, 1976, p. 3). Nesse sentido, cabe-nos interrogar se todos os grupos familiares teriam condições de oferecer as mesmas respostas a essas solicitações.

Ao que nos parece, temos um espaço de Educação Infantil que interage em função de uma configuração ideal de família, a qual conseguiria mais facilmente responder às suas solicitações. Para Silva e Stoer (2005), tratar as famílias como equivalentes nessa relação, tomando-as como iguais, independentemente da classe, do gênero e da etnia a que pertencem, é assumir uma falsa homologia, uma mera ficção.

Seguindo a ordem cronológica dos documentos orientadores lançados pela RMEF, temos o *Currículo Pré-escolar* (FLORIANÓPOLIS, 1981), que, tomando por referência elementos da psicologia do desenvolvimento, tinha por objetivo principal “[...] oferecer condições à criança, de adaptar-se ao meio escolar” (FLORIANÓPOLIS, 1981, p. 2).

Embora não haja no documento orientações específicas acerca das relações a serem estabelecidas com as famílias, para que pudéssemos pensá-las de forma pormenorizada, nos quadros formulados para subsidiar o trabalho dos profissionais docentes, é possível perceber que o lugar concedido a elas também aparece sob a perspectiva da colaboração:

Quadro 14 – II e III Nível – 4ª, 5ª e 6ª

Área	Objetivos	Conteúdo	Sugestões de atividades
Desenvolvimento Social.	Socializar a criança na escola, na comunidade, na família.	- O papel da família na escola e na comunidade; - Como sua família vive.	- Conversações com as crianças sobre a vida de suas famílias na comunidade: de que atividades participam, os lugares que frequentam, como colaboram com a comunidade; - Reuniões de pais, festa para a mamãe e o papai; - Colaborando com as festas realizadas na escola; - Acompanhando e participando do trabalho da escola em relação às crianças; - Conversações e dramatizações sobre as diferentes maneiras como a família se diverte, a profissão dos pais, que religião frequentam e como as pessoas colaboram com sua família.

Fonte: *Currículo Pré-Escolar* (FLORIANÓPOLIS 1981, p. 10).

Cabe-nos destacar que, além da colaboração com as festas realizadas nos NEIs, do acompanhamento e da ‘participação’ no trabalho realizado com as crianças, percebe-se nesse documento o que talvez represente o início de alguma abertura para que as famílias pudessem entrar, permanecer e ver esses espaços durante um período maior.

Embora as reuniões e festas realizadas possam representar, quanto ao âmbito e ao conteúdo, formas rudimentares e restritas de participação, faz-se necessário reconhecer que as interações fomentadas por essa entrada e permanência das famílias representavam, num contexto de transição da ditadura militar para o regime democrático, a possibilidade de uma comunicação/contato mais próximo entre os atores dessa relação.

Presumimos que, ainda que estes encontros não se constituíssem em espaços de consulta e tomada de decisões, havia um processo de participação que começava a ser construído e negociado por meio das interações. Nesse coletivo, as conversas estabelecidas pelos familiares entre si, entre estes e as várias crianças e, sobretudo, as conversas com os profissionais representavam, para as famílias, a possibilidade de captar as informações que desejavam, de expressar suas impressões, de buscar aliados, o que corresponderia a uma participação mais direta e ativa dos referentes familiares (HOMEM, 2002).

Embora não seja considerada um documento curricular, a *Apostila* (FLORIANÓPOLIS, 1982) teve ampla circulação entre os educadores da Rede, e a orientação de um planejamento por datas comemorativas, como se observa em seu conteúdo, tem repercussão até os dias de hoje. Organizada com o objetivo de apresentar sugestões de atividades relacionadas a datas comemorativas referentes aos meses de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro, o documento destaca na dedicatória às 'tias' a importância da integração entre os agentes educativos (lar e escola):

É através de contatos com pessoas que convivem com nossas que temos oportunidades de conhecer o clima emocional e o meio sócio-econômico em que ela vive. Com tais conhecimentos você compreenderá e aceitará a criança com suas diferenças em aptidões, habilidades, interesses e sobretudo suas limitações e desajustamento.

Daí concluímos a importância de uma relação entre lar e escola mediante a integração desses dois agentes educativos, a criança terá maior possibilidade de atingir seu grau máximo de desenvolvimento. (FLORIANÓPOLIS, 1982, p. 3).

Porém, é nas páginas finais do documento que localizamos estratégias bem específicas referentes à integração escola-comunidade (instituições públicas ou particulares, famílias, lideranças locais etc.), no sentido de tentar superar o que era considerado como problema e limitação das crianças em idade pré-escolar. Conforme justificado no corpo do texto,

Este tipo de ação encontra perfeito apoio nas diretrizes do Governo Federal de estímulo à ação comunitária em todo o país: o conhecimento da realidade local, a busca pela própria população de formas alternativas de solução para os problemas encontrados e a utilização de recursos humanos, físicos e materiais da própria comunidade. (FLORIANÓPOLIS, 1982, p. 45).

Dentre as diversas formas de participação da comunidade no processo educativo e pedagógico, destaca-se a “[...] Associação de Pais e Professores [APP] como mecanismo capaz de encontrar respostas aos diferentes aspectos que decorrem da aproximação escola-comunidade” (FLORIANÓPOLIS, 1982, p. 45). A *Apostila* segue fazendo referência à Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, afirmando que esse dispositivo legal tornava obrigatória a constituição da Associação de Pais e Professores em cada sistema do País, definindo como objetivo específico “[...] a integração escola-comunidade, em termos de conjugação de esforços para a melhoria do ensino” (FLORIANÓPOLIS, 1982, p. 45).

Como se pode perceber, ainda que de forma restrita, a participação familiar nos contextos educativos e pedagógicos por meio das Associações de Pais e Professores não é algo recente. Já nas décadas de 1920 e 1930, dentro do contexto de lutas por maior desenvolvimento para o país, o incentivo a tal participação deu-se por meio dos movimentos que defendiam o caráter politizador da educação e a importância do envolvimento da sociedade civil nas lutas pela escolarização da população brasileira. Lutas que se ampliaram, no âmbito político, devido ao interesse de superar o chamado “atraso cultural e econômico” do País, estando a defesa da presença da comunidade na escola limitada “[...] à população pobre, no sentido de adquirirem hábitos saudáveis de higiene, saúde e de moral e cívica, ou seja, a intenção era ‘ajustá-la’, padronizar a comunidade a costumes socialmente aceitáveis” (SILVA, A., 2005, p. 16).

Em um segundo momento, durante as décadas de 1940 e 1950, durante o processo de urbanização e industrialização, a Associação de Pais e Mestres (APM), entre outras funções, passou a colaborar com a escola num enfoque assistencialista, na nítida pretensão de auxiliar o Estado no atendimento à população recém-migrada do campo e quase que totalmente desamparada pelas políticas públicas. No entanto, a incorporação dessa participação na legislação somente ocorreu em função da aprovação da primeira LDBEN, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que, em seu artigo 115, dispunha sobre a necessidade de “[...] a escola incentivar a formação da Associação de Pais e Professores” (BRASIL, 1961).

Para Spósito (1990), a presença dos pais na escola “[...] foi considerada tão importante para o regime autoritário, que passou a ser compulsória a partir da década de 1970, mediante a regulamentação e a obrigatoriedade da criação de alguns canais, como as Associações de Pais e Mestres, tuteladas por regras burocráticas, ou seja, estabelecendo uma condição de ‘cidadania sob controle’ [...]” (SPÓSITO, 1990 *apud* SILVA, A., 2005, p. 16-17). Regulamentação e obrigatoriedade estas que se deram por meio da Lei nº 5.692/1971, nos termos de seu artigo 62:

Cada sistema de ensino compreenderá obrigatoriamente, além de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de

eficiência escolar, entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1971).

Os parágrafos 1º e 2º do referido artigo complementam:

Os serviços de assistência de que trata este artigo destinar-se-ão, de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar. O Poder Público estimulará a organização de entidades locais de assistência educacional. (BRASIL, 1971, art. 62).

De acordo com Silva (2005), em um dos períodos mais arbitrários do Regime Militar, entra em evidência o enfoque dado às APPs, ficando explícita sua importância, a exemplo do exposto no artigo 41 da Lei nº 5.692/1971, que intima a família, mais uma vez, a assumir o ônus do Estado: “A educação constitui dever da União, dos Estados do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la”.

Conforme apontado por Branco (1996), em todos os momentos em que se pensou e propôs a criação e o funcionamento das APPs, tanto os setores da sociedade civil como os da sociedade política destacaram sua importância e necessidade. De acordo com suas análises,

[...] a cada momento histórico em que foram sugeridas e implantadas, fizeram-se acompanhar, como não poderia deixar de ser, de diferentes expectativas quanto as suas funções, objetivos e desempenho, deixando aflorar as divergências e contradições características de cada período, refletidos principalmente, nas propostas de participação (BRANCO, 1996, p. 32).

Além de fazer referência à Lei nº 4.024/1961, o documento em análise faz menção ao Plano Estadual de Educação 1980/1983 e ao trabalho de implantação da Educação Pré-Escolar nas Ucles, o que, segundo Ostetto (2000), sugere que a *Apostila* (FLORIANÓPOLIS, 1982) pode ter sido baseada (ou adaptada) no projeto da Rede Estadual de Ensino.

Para o desenvolvimento da ação comunitária, tendo em vista a promoção da comunidade e a cooperação, o documento apresenta 12 estratégias de ação, entre as quais foi possível localizar as seguintes iniciativas de aproximação com as famílias: “[...] 2- Reuniões informais e formais com pais, familiares, líderes voluntários e de organizações e instituições da comunidade. 3- Visitas a famílias da comunidade organizações e instituições da comunidade” (FLORIANÓPOLIS, 1992, p. 46).

Sobre as formas de participação das famílias, estas estavam restritas às estratégias descritas abaixo, as quais guardam semelhanças com as orientações do Programa Nacional de

Educação Pré-Escolar, lançado em 1975 pelo MEC, e com o Projeto Núcleos de Educação Infantil, lançado pelas Sesas em 1976:

[...]

5- Treinamento sob formas diversas (cursos, seminários, estágios etc, de líderes comunitários, mães, pais, monitores e pessoal da escola ou outras instituições).

[...]

7- Participação em formas associativas de trabalho, como o Mutirão.

8- Organização de hortas comunitárias, no sentido de manter e melhorar a merenda escolar.

9- Criar Clubes de Mães para que sejam transmitidas experiências de habilidades manuais e culinárias, ou auxiliar, em forma de rodízio, na confecção e/ou distribuição da merenda escolar, ou agasalhos para as crianças.

10- Organizar grupos de voluntários que auxiliem na reforma de instalações, construção de parques infantis, confecção de material permanente (mesas, estantes, quadro-mural flanelógrafo etc.).

[...]

13- Finalmente, na integração da escola, da família e das diversas instituições ou órgãos governamentais (Prefeitura, FUCABEM [Fundação Catarinense do Bem-Estar do Menor], LBA, Secretaria de saúde, MOBREAL, LADESC [Liga de Apoio ao Desenvolvimento Catarinense], etc.) é que depositamos a esperança da concretização das metas e objetivos propostos no Plano Estadual de Educação na área do Pré-escolar em nosso Estado. (FLORIANÓPOLIS, 1982, p. 47).

A exemplo do que fora proposto no documento *Educação Pré-Escolar: uma nova perspectiva nacional (1975)*, percebe-se que o lugar concedido às famílias também estava relacionado à necessidade de diminuição das despesas do Programa diante da impossibilidade de os órgãos governamentais assumirem de forma integral o financiamento da educação pré-escolar.

A proposta de criação de Clube de Mães, outrora apresentada no *Projeto Núcleos de Educação Infantil (1976)*, é retomada nesse documento por meio da estratégia de número 9, que deixa clara sua finalidade. Como se observa nas atividades listadas, é possível trazer para este contexto a hipótese apresentada anteriormente, qual seja, de que os Clubes de Mães agiriam como um espaço organizado com atividades de caráter social e assistencial, suplementares às carências das famílias e complementares ao trabalho educativo e pedagógico desenvolvido pelos NEIs.

Nas estratégias de número 7, 10 e 13, é possível perceber que os espaços educativos e pedagógicos são orientados a buscar recursos junto à comunidade e às famílias, para as quais é transferida não só a responsabilidade (originalmente estatal) por arcar financeiramente com a manutenção da estrutura física e o funcionamento desses espaços mas também pelo sucesso do atendimento às crianças.

As análises indicam que a ‘participação’ baseada na colaboração inaugurou na Rede um tipo de relacionamento em que as famílias estariam a serviço dos contextos coletivos de

educação. Um serviço (não remunerado) que aparece na forma de ajuda (e apoio ao *status quo*), fomentando a ideia de participação enquanto instrumento para solução de problemas, quando deveria conter em si mesma o desenvolvimento do pensamento reflexivo, da autoexpressão, “[...] um potencial de crescimento da consciência crítica, da capacidade de tomar decisões e de adquirir poder” (BORDENAVE, 1983, p. 30).

5.1 O PROCESSO DE AMPLIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS

Se o período anterior correspondeu à emergência da participação das famílias, o que agora se inicia corresponde a seu desenvolvimento, tanto em termos de legislação nacional quanto de orientações em nível local. Importante destacar que os avanços no sentido de aumentar a participação das famílias nos espaços educativos e pedagógicos da Educação Infantil da RMEF não foram um processo isolado, integrando-se a um movimento mais amplo, desencadeado na década de 1980, sobretudo pela mobilização social que reuniu trabalhadores, estudantes, indígenas, negros, artistas, políticos e intelectuais em favor da reintegração e ampliação dos direitos democráticos.

Nesse contexto, cabe-nos destacar o impacto democratizador decorrente da promulgação da Constituição Federal de 1988, que consolidou a educação como direito de todos os cidadãos, estabelecendo pela primeira vez, em nível nacional, a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais, estendendo esse direito às crianças de 0 a 6 anos de idade. Independentemente de classe social, diversidade cultural ou diferenças regionais, inseriu o atendimento em creche e pré-escola no capítulo da Educação, desvinculando-o do âmbito da Assistência Social e da Saúde.

As conquistas advindas do novo ordenamento legal representaram o início do processo de reestruturação administrativa, técnica, política e pedagógica dos espaços voltados ao atendimento à infância. No que concerne à Educação Infantil da RMEF, a análise dos documentos indica que, a partir desse momento, um novo cenário começa a ser configurado, repercutindo nas perspectivas teóricas eleitas, na função, na estrutura, na forma de funcionamento, na formação dos profissionais e no modo de se relacionar com as famílias.

Em 1988 também é lançado o *Programa de Educação Pré-Escolar*, proposta curricular em que as orientações sobre o trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil estiveram vinculadas ao Proepr, tendo como base teórica o construtivismo piagetiano.

Segundo Dozol (1988), nos meses de janeiro e fevereiro de 1987, a equipe central da Divisão Pré-Escolar do Município de Florianópolis empreendeu a primeira tentativa de

sistematização da Proposta Político-Pedagógica, que viria a ser o Programa de Educação do Pré-Escolar. A Proposta foi veiculada no Encontro de Educação Pré-Escolar (Epre), em fevereiro de 1987, com a apresentação de textos que abordavam sua fundamentação filosófica, a teoria construtivista, e suas diretrizes de atuação.

Conforme consta na apresentação do documento, em agosto de 1987, o grupo volta a se reunir na intenção de completar com outros textos a proposta programática, a fim de que essa se tornasse um todo orgânico e coerente, para então chegar às mãos dos(as) profissionais da Rede pré-escolar. No entanto, em função das adversidades ocorridas na própria instituição, o trabalho foi concluído por outro grupo de técnicas, que passou a compor a equipe central da Divisão Pré-Escolar no início de 1988.

Segundo Ostetto (2000), um fato que pode ter contribuído com a desestruturação da equipe inicial de trabalho foi a necessidade de contratação de profissionais por concurso público e a revisão dos Planos de Cargos e Salários do funcionalismo a partir da promulgação da Constituição Federal de 1998. Nesse contexto, a equipe se refez, sendo necessário que os profissionais concursados que atuavam na Secretaria Municipal de Educação voltassem para as creches e NEIs, compondo-se nova equipe para elaborar o Programa, designada pela chefia da Divisão de Educação Pré-Escolar.

No documento que acabou oficializado e distribuído pela Rede, a menção às famílias aparece por ocasião da prescrição de atividades de acordo com aspectos do desenvolvimento infantil:

- A criança adquire o conhecimento sobre a família:
- identificando-se como membro de grupo familiar;
 - descrevendo a constituição da sua família;
 - verbalizando seu nome, sobrenome e de seus familiares;
 - identificando as atividades diárias realizadas pela família;
 - narrando acontecimentos vivenciados no ambiente familiar;
 - identificando as responsabilidades dos membros da família;
 - estabelecendo relações de parentesco entre as pessoas da família;
 - nomeando e descrevendo a atividade profissional dos pais e de outras pessoas da família;
 - organizando álbum da família. (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 41).

As orientações apresentadas para o planejamento e a organização da estrutura diária de trabalho indicavam a necessidade de conhecer a realidade de vida das crianças, sugerindo a importância de estabelecer alguma forma de contato com as famílias:

Procure conhecer as condições das casas de suas crianças, lembre-se que talvez elas não conheçam um banheiro, ou tenham medo de cair no vaso sanitário, ou ainda medo de descarga, acompanhe-as e ajude-as nestes momentos de dúvida e estranheza, transmitindo-lhe segurança. (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 52).

No entanto, os espaços de presença e participação das famílias aparecem restritos aos momentos de chegada e saída, sendo efetivados de forma breve, por meio das trocas de informações sobre as crianças:

Receberei as crianças na sala, brincarei fazendo gestos, no sentido de convidá-la a vir ao colo. Realizarei uma atividade alegre com ela. Estimulando-a a repeti-la. Mostrarei objetos interessantes contidos na sala, móveis, brinquedos, etc. Aproveitarei este horário para saber dos pais como a mesma passou a noite, qual a refeição que já fez, se está tomando algum medicamento, etc. (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 56).

Na entrada conversarei com cada uma assim como sua mãe, pai perguntando como passou a noite, se já tomou o café da manhã. Se já tiver tomado perguntarei o que comeu. Estimularei a despedida dos pais como sendo algo natural, comentando que após o trabalho virão pegá-la, farei algumas observações sobre as atividades propostas daquele dia. (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 59).

Receberei as crianças na sala, as mesmas guardarão seus pertences nos locais conhecidos por elas. Conversarei com a mãe e/ou pai sobre a criança, em seguida a mesma se despedirá comentando que voltará para pegá-lo no final do expediente do seu trabalho. (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 60).

Com base nos excertos acima, também é possível perceber o quanto o foco do Programa deteve-se no encaminhamento prático da ação docente e na intencionalidade pedagógica orientadora do trabalho desenvolvido nas unidades. Tais preocupações também estiveram presentes no cenário nacional, integrando a pauta de debates, denúncias e reivindicações sustentadas por professoras(es), estudantes e pesquisadoras(es) que, na década de 1980, questionavam o assistencialismo próprio da educação compensatória e reivindicavam a implementação e expansão de uma Educação Infantil de qualidade, que, em seu caráter pedagógico, reconhecesse e respeitasse os direitos das crianças e das famílias, como o fez a Constituição Federal de 1988 ao reconhecer a educação como direito social fundamental, atribuindo ao Estado a obrigação formal de garantir o ensino público, gratuito e de qualidade a todos os cidadãos.

Ainda que no processo de sistematização do Programa de Educação Pré-Escolar (FLORIANÓPOLIS, 1988) os debates e as reflexões acerca das relações com as famílias tenham sido postergados, faz-se necessário pensar no que a defesa da função pedagógica da Educação Infantil representa para o desenvolvimento dessas relações, uma vez que as marcas deixadas pelos referenciais teóricos do Projeto inicial (FLORIANÓPOLIS, 1976), além de colocarem as famílias numa condição de impotência, incompetência e inferioridade, acabavam por mantê-las numa “[...] posição submissa frente à instituição utilizando-a como se estivessem ‘recebendo um favor’ e não usufruindo do seu direito enquanto cidadãos” (MAISTRO, 1999, p. 51).

Nesse contexto, ao definir a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 torna-se um importante aliado para o processo de reconfiguração das relações com as famílias. Na interpretação de Silva e Resende (2016, p. 36),

Embora não se trate, aí, da relação família-escola propriamente dita, o texto de alguma forma remete a essa relação, na medida em que aponta a educação como responsabilidade comum do Estado e da família. Sendo a escola pública, na nossa sociedade, o principal equipamento para o desempenho da responsabilidade do Estado pela educação, configura-se, nessa corresponsabilidade, o estabelecimento de um vínculo que está na base da relação entre família e escola.

A partir do que foi instituído constitucionalmente, a universalização do direito à educação, incluindo a obrigatoriedade de atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos, rompe não só com a destinação social da educação, já que umas instituições foram criadas para pobres, e outras não, mas também com as relações de submissão a que historicamente foram submetidas as crianças e as famílias das classes populares. Em seu componente democrático, a Constituição Federal de 1988 associava, inevitavelmente, uma à outra, não sendo possível aos espaços de Educação Infantil se eximirem de considerar o contexto sociocultural em que as crianças estão inseridas, nem sua articulação com as famílias.

Importante mencionar também que a consagração da pluralidade familiar pela Constituição Federal de 1988 nos convida a audaciosamente (des)pensar nas relações com as famílias, as quais passariam a se desenvolver não na base da igualdade mas também no reconhecimento da diferença e no respeito à identidade dos grupos familiares (SILVA; STOER, 2005). Abriu-se assim a possibilidade de construir relações que se assentem na base da heterogeneidade, rompendo com a lógica que estruturava o seu funcionamento a partir da articulação com um único grupo social e cultural, definindo uma única forma de interação e participação para todos.

Oito anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988 é divulgado na Rede o documento *Traduzindo em ações: das Diretrizes a uma Proposta Curricular* (FLORIANÓPOLIS 1996), durante a Gestão da Frente Popular (1993-1996), a qual tinha como diretrizes: a democratização da gestão, a democratização do acesso, política de Educação para Jovens e Adultos e uma nova qualidade de ensino.

Na apresentação, o documento traz uma síntese das produções elaboradas com base nas inúmeras ações do Movimento de Reorganização Curricular, que teve por objetivo “[...] democratizar e ampliar o debate e o diálogo entre os educadores da Rede” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 6).

Logo no início do capítulo referente aos pressupostos, o documento faz referência ao avanço significativo trazido pela Constituição Federal de 1988 “[...] em direção à superação do ‘assistencialismo’ das instituições e uma garantia, ao menos no plano das intenções políticas, com relação a função educativa integrada às ações de cuidado” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 16).

Na sequência, além de fazer menção à *Política Nacional de Educação Infantil (1994)*, que, sob a coordenação do MEC, estabeleceu as diretrizes orientadoras das ações em Creches e Pré-Escolas, assume como diretrizes do trabalho os direitos:

[...] à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; a higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (MEC, 1995). (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 16).

Conforme consta no documento, como forma de garantir que tais direitos se concretizassem no interior das Creches e NEIs, foram estabelecidos princípios norteadores do Projeto de Trabalho de cada unidade da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, sendo possível localizar nas concepções fundantes da Proposta a diversidade cultural como princípio educativo:

O que é currículo? Currículo não é somente uma carta de intenções, um documento ideal. É no dia-a-dia das Creches e NEIs que se delinea um currículo mais amplo que qualquer documento. É nas situações educacionais que os indivíduos trazem consigo uma bagagem prévia de significados, de valores, de atitudes e comportamentos adquiridos em outros espaços, conjunto este que irá construir o currículo real. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 16).

A adoção dessa concepção de currículo indica que não há como desligar romper a relação existente entre as unidades educativas e o seu exterior, uma vez que a criança,

[...] como um ser humano social em processo de desenvolvimento [...] possui uma história, vive uma geografia e pertence a um contexto sócio-econômico. Ele estabelece relações com seu local de origem e apresenta uma linguagem de acordo com as relações sociais e culturais das quais participa. Sua identidade depende de suas condições objetivas de vida, assim como da maneira pela qual vai significando as relações nas quais participa. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 17).

Tal concepção de criança aponta para a necessidade de entendimento de que as ações educativo-pedagógicas desenvolvidas nas Creches e NEIs envolvem sujeitos sociais e culturais, superando a visão limitada e classificatória que nos impede de compreendê-las “[...] em sua

concreticidade, isto é, em suas múltiplas determinações históricas a partir de suas relações com a realidade social e com a natureza” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 12).

Conforme expresso no caderno específico da Educação Infantil, “[...] cada criança vem para a escola com uma bagagem cultural singular! Isso significa que cada criança é diferente uma da outra. É na heterogeneidade do grupo e na interação das diferenças que se dará a aprendizagem” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 19). Desse modo, o profissional docente passa a ser entendido como “[...] aquele que planeja a intervenção intencional educativa considerando as diferenças, pautado numa postura democrática de ensinar” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 19).

Nesse processo, além da relevância dada à brincadeira como direito das crianças, esta é compreendida como princípio organizador da Proposta Curricular, portanto orienta-se que “[...] as creches e NEIs devem garantir que as crianças possam brincar diariamente, valorizando-a como uma atividade sócio-cultural [*sic*] importante que caracteriza a experiência da infância” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 21).

[...] Nela, a criança entra em contato com a diversidade cultural existente no grupo, resolve conflitos e promove novas formas de ver e pensar o mundo, ampliando seus conceitos. Por exemplo: a criança quando brinca de casinha tem outras possibilidades para adquirir/ampliar o conceito de mãe, pois entra em contato com conceitos de mães diferentes do seu. Portanto, este é um espaço que a criança tem para experimentar o mundo do adulto, ampliando seus conhecimentos. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 17).

Ao reconhecer como um de seus objetivos o respeito e a valorização da diversidade cultural, o documento assume o compromisso de romper com a visão de deficiência atrelada à criança oriunda das classes populares, de inferioridade no que diz respeito à sua cultura e de inadequação por parte de sua família, colocando-se em posição de abertura para a construção de relações dialógicas com as famílias:

A Creche ou NEI Padrão que fundamenta este Projeto de Trabalho deve estar baseada na diversidade cultural, devendo ter aí representados todos os interesses da comunidade. Para que isso aconteça é preciso que seja um espaço aberto ao diálogo e posicionamento dos pais, crianças, profissionais da educação e SME. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 16).

Para Guimarães (2012, p. 89), a busca do espaço dialógico, da explicitação dos pontos de vista diferentes, sem apagamento das singularidades, abrindo espaços de escuta do outro/família e não só de exposição das ideias e certezas dos profissionais, deve ser uma perspectiva sempre presente no cotidiano da Educação Infantil:

Consequentemente, não se trata de compreender o outro com o objetivo de trazê-lo para os próprios referenciais, na busca de totalizá-lo, mas de oportunizar contato, troca, [...] desviando do julgamento de suas atitudes, da comparação, compreendendo as possibilidades e limites do diálogo com ela.

Ao assumir as creches e NEIs “[...] como espaços sócio-educativos [*sic*], de caráter coletivo, diferentes e complementares à família (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 17), o documento reconhece o exposto na LDBEN/1996, a qual estabelece que a Educação Infantil, como “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). De acordo com Fortkamp (2008, p. 92), o termo “complementar”, compreendido na legislação em sua dimensão pedagógica,

[...] indica que a Educação Infantil não substitui a educação da família, nem visa a compensar carências ou possíveis falhas dela, mas a complementa, porque vai além da educação recebida na família e na comunidade, tanto em conteúdo quanto em profundidade, e necessita contar com profissionais qualificados, com espaços estruturados e com propostas pedagógicas que possibilitem a ampliação do repertório das crianças.

Em seu “[...] desejo de assegurar às crianças de 0 a 6 anos uma educação e um cuidado que respeitem seus direitos fundamentais” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 6), o texto dedica um capítulo ao período de ‘adaptação’, considerado um momento de extrema importância, pois é quando se inicia a relação entre a creche ou o NEI e as famílias.

Ao reconhecer o período de ‘adaptação’ na Creche ou no NEI como “[...] um tempo onde sentimentos contraditórios envolvem as relações entre crianças, famílias e educadores” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 35), orienta que, “[...] na tentativa de estabelecer um bom relacionamento com as famílias que chegam à instituição, esta pode cuidar dos processos de adaptação desde o primeiro contato, ou seja, no ato da matrícula (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 17). Nesse sentido, indica que, como forma de apresentar aos familiares informações gerais sobre a instituição (como funciona o atendimento, seus objetivos, etc.) e mostrar-lhes o espaço físico e a sala onde a criança irá passar boa parte do seu dia, a realização de uma entrevista seria um bom início para essa relação (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 17).

No *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 1976, p. 5), também se previa a realização de entrevista com as famílias: “[...] serão feitas entrevistas com as mães ou responsáveis pelo menor, sendo estas “inscritas” no Clube de Mães”. Contudo, vale destacar que, no documento em análise, a entrevista é proposta com outra finalidade:

Fazer uma ou mais entrevistas com pais ou responsáveis, buscando conhecer os hábitos das crianças e de sua família, de tal forma a integrá-los, de alguma forma, na rotina da instituição, por exemplo, fornecendo algum alimento preferido pela criança, uma brincadeira, etc. ou reunir os pais para uma reunião conjunta, de forma que

possam compartilhar suas angústias e preocupações. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 36).

Com base no excerto acima, é possível inferir que a complementaridade começa a ser tratada nesse documento numa concepção mais alargada, que incorpora a ideia de inclusão, bem como valoriza e considera as diferenças entre os variados contextos de vida das crianças como importantes para seu desenvolvimento, afastando-se da ideia de complementariedade como compensação.

Dentre as estratégias indicadas para facilitar o trabalho das(os) professoras(es) e tranquilizar as famílias e crianças, aposta também na estratégia de

[...] solicitar a permanência da mãe, pai ou alguém que tenha um vínculo afetivo forte com a criança, para permanecer na instituição nos primeiros dias, entrando na sala, mostrando os brinquedos, a rotina, os adultos, até que a criança os conheça bem e se sinta segura neste local. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 36).

É importante destacar que esse é o primeiro documento da Rede a formular estratégias específicas para dar início aos relacionamentos e às comunicações com as famílias, antes mesmo de as crianças ingressarem nas Creches ou nos NEIs. Ao encorajar o envolvimento dos referentes familiares nesse processo, além de proporcionar um sentimento inicial de familiaridade e segurança emocional, auxiliando na construção da confiança e na ampliação de laços, possibilita aos profissionais docentes conhecer sobre as diferentes formas de organização dos grupos familiares, a interação, o cuidado e a educação das crianças, dando valor e legitimidade ao saber das famílias.

Tratava-se, na Rede, do início do processo de transição do modelo de Creche ou NEI, que historicamente ocupou o lugar da ‘falta da família’, tendo sua criação e desenvolvimento justificados para remediar, prevenir ou compensar aquilo que, a partir dos padrões idealizados de família, era considerado como falta, deficiência (carência) ou desvio, para um modelo ‘compartilhado’, que, ao compreender as dimensões de cuidado, socialização e educação da criança, em ação complementar à família (HADDAD, 1997), passa a reconhecer, acolher e valorizar a diversidade identitária (etnias, crenças, costumes, valores, cultura, linguagem) dos diferentes grupos familiares, garantindo o lugar das famílias enquanto membros de direito da comunidade educativa.

A análise desenvolvida revela que a Educação Infantil da RMEF passou a reconhecer que os espaços coletivos de Educação Infantil não pertencem apenas à Rede, pois são um espaço localmente contextualizado, de pertença também das famílias, dando início ao desenvolvimento

de trajetos compartilhados de escuta, troca e valorização da experiência do Outro, geradores de aproximação, inclusão e participação.

Expressão das discussões empreendidas com e para a Rede durante o ‘Movimento de Reorganização Didática’, o documento *Subsídios para a reorganização da Educação Básica Municipal* (FLORIANÓPOLIS, 2000) teve por finalidade

[...] apresentar os princípios norteadores para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e adultos, a fim de subsidiar a produção de uma referência curricular municipal que se propõe amplamente dialogada e traduzida em propostas pedagógicas nas instituições educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que assegurem a democratização do acesso e a permanência dos educandos, a democratização da gestão e, principalmente, a democratização do conhecimento, rumo ao fortalecimento da cidadania, neste tempo e nesta sociedade. (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 13).

Considerando que a organização do trabalho didático desenvolvido na Rede estava desarticulada das necessidades sociais daquele contexto, o movimento instaurado propôs “radicalizar a discussão dessa questão”, defendendo a construção de uma nova didática, a qual deveria considerar as condições contemporâneas de existência humana, incorporando novas tecnologias em seus recursos.

No âmbito da Educação Infantil, tendo em vista que já havia uma proposta em curso na Rede, o processo de discussão instaurado pela Divisão de Educação Infantil teve por objetivo dar continuidade à definição de princípios e diretrizes de ação pedagógica para creches e NEIs.

Como ponto de partida para o delineamento destes princípios, foram recuperados os documentos oficiais de orientação curricular produzidos anteriormente, visando a ampliação e o aprofundamento de suas diretrizes, em função tanto da experiência acumulada pelos educadores da rede neste período, como das definições apontadas para a Educação Infantil pelas legislações mais atuais. (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 23).

Atendendo ao que fora proposto, no sentido de não apresentar uma nova orientação ou proposta curricular, é possível perceber a ampliação e o aprofundamento dos aspectos teóricos e legais constituidores do documento *Traduzindo em ações: das Diretrizes a uma Proposta Curricular* (FLORIANÓPOLIS, 1996), elaborado na gestão anterior.

Ao estabelecer os Princípios Gerais, tomou como guia as DCNEI (BRASIL, 1999), dando destaque ao conjunto de princípios definidos durante a elaboração desta:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;

c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1999, p. 1.)

São princípios fundamentais para o debate das relações com as famílias, pois, além de orientarem o trabalho educativo-pedagógico desenvolvido na Educação Infantil, regem a forma como se darão os relacionamentos humanos nesses espaços. Nesse processo de apropriação da legislação nacional, cita também o contido no inciso II das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999, p. 1), a qual institui:

II – As Instituições de Educação Infantil, ao definir suas Propostas Pedagógicas, deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.

No que concerne às relações desenvolvidas com as famílias, isso exige a superação das concepções normativas, convencionais e dominantes de educação, cuidado e socialização das crianças, que ignoram a diversidade característica dos grupos familiares. O princípio da universalidade atribuído às famílias das classes populares nos primeiros documentos orientadores da Rede foi muito eficiente em medir, comparar, classificar e situar uns em relação aos outros. No entanto, não permitiu que se olhasse para a realidade objetiva e não idealizada das famílias, de modo a representar, (re)conhecer, respeitar e acolher a diversidade e complexidade de suas práticas culturais e educativas. Não permitiu que as pessoas percebessem e se abrissem àquilo que as famílias podem mobilizar em suas relações com os espaços coletivos de Educação Infantil.

Nesse sentido, torna-se importante destacar a visibilidade dada às famílias durante a construção dos *Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal* (FLORIANÓPOLIS, 2000), principalmente ao tratar da definição da função social destes espaços, quando explicita o quanto

[...] as grandes modificações impostas pela sociedade às diferentes estruturas familiares põem em movimento os padrões de organização da vida familiar quanto às práticas de criação dos filhos, de divisão de tarefas e papéis familiares, trazendo como consequência a necessidade de tornar coletivo o cuidado e educação da criança pequena. (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 26).

O documento destaca que, quando a educação das crianças de 0 a 6 anos passa a ser reconhecida pela Constituição Federal (BRASIL 1988) como “direito de todos e dever do Estado e da família”,

[...] as instituições que passam a ser corresponsáveis pela criança, nestes novos espaços coletivos necessitam redimensionar suas funções frente a estas mudanças,

assumindo uma posição de negação, seja dos projetos de cunho custodial atrelados a perspectivas educacionais higienistas e moralizadoras, seja dos projetos de “preparação para o futuro” que pretendem uma escolarização precoce preocupada com a inserção na escola de Ensino Fundamental. (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 26).

Assumir que “[...] a Educação Infantil tem uma identidade que precisa considerar a criança, como sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde para isso, de forma complementar à ação da família” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 26) reafirma o lugar das famílias enquanto membros de direito da comunidade educativa, o que suscita a necessidade de agir coletivamente na construção e no desenvolvimento de projetos pedagógicos em que todos os envolvidos são chamados a participar.

Os documentos da Trilogia³ aqui reunidos demarcam o atual movimento de qualificação das ações educativo-pedagógicas desenvolvidas na Rede. Elaborados a partir de 2008, tiveram por objetivo definir as bases para a estruturação de Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal de Florianópolis, movimento este pautado no reconhecimento de que

[...] os profissionais que atuam com as crianças são autores de práticas que partem de dadas teorias, ao mesmo tempo em que as produzem. Esse processo de dialogismo fica expresso no próprio encaminhamento da síntese desse conjunto de orientações, que contou a todo o momento com as valiosas contribuições desses sujeitos. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 7).

Nessa perspectiva, consideramos importante fazer referência à síntese das discussões realizadas durante os encontros de formação para apresentação e aprofundamento dos Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2000), que, quando confrontados com as ações educativo-pedagógicas desenvolvidas na Rede, apontaram controvérsias a respeito do direito da criança à creche.

Naquele momento, ainda que os grupos considerassem o cuidado e a educação das crianças “[...] uma responsabilidade coletiva (de todos os profissionais da unidade) e pública, a ser assumida pelo Estado, pela família e pela instituição, sendo que ao poder público compete dar as condições para o cumprimento desta tarefa” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 30), a ideia de que as crianças deveriam ser cuidadas pela mãe é reforçada quando se põe em questão a falta de vagas. Desse modo, a forte posição de que a creche, como um ‘mal necessário’, deve atender apenas as mães que trabalham fora de casa desloca a responsabilidade sobre o cuidado e a educação das crianças para a família em primeiro lugar. Para Haddad (1997, p. 108),

³ O termo ‘trilogia’ é aqui utilizado para designar o conjunto dos três documentos lançados pela Educação Infantil da RME, os quais se conectam entre si por seus temas comuns e complementares: *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).

[...] o mito do meio familiar como sendo o melhor para a criança desvia o foco para as *crianças maiores* e desfavorece a continuidade do atendimento (*descontinuidade*), com redes paralelas e/ou descoordenadas de creches e pré-escolas. Enfim, a ideia de responsabilidade exclusiva da família não favorece a atuação direta do poder público que, ou limita sua ação a concessão de subsídios a entidades filantrópicas ou relega a responsabilidade à iniciativa privada (*financiamento privado*).

A esse respeito, parece-nos interessante observar o exposto na legislação brasileira: enquanto o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, o artigo 2º da LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) dispõe que a educação “é dever da família e do Estado”. Para Saviani (2019), a inversão operada no enunciado do artigo 205 da Constituição não deixa de ser estranha, uma vez que, nos demais casos, transcreveu-se o texto pura e simplesmente. Para o autor, a questão aumenta de importância quando se recorda a polêmica desenvolvida entre os defensores da escola pública e da escola particular durante a discussão do projeto de LDBEN que resultou na lei aprovada em 1961. Naquela ocasião, a Igreja Católica, justificando os interesses privatistas, afirmava a precedência da família em matéria de educação, situando o Estado em posição subsidiária. Posição essa também defendida por teóricos do neoliberalismo. Para Silva e Resende (2016, p. 32):

[...] essa diferença aparentemente pequena entre os dois textos legais sinaliza dimensões políticas e ideológicas envolvidas na relação família-escola. Se, na legislação, a repartição das responsabilidades e das prerrogativas educacionais entre Estado e famílias revela-se fonte de tensão, na dinâmica das políticas educacionais e das interações entre família e escola essa tensão ressurgiu com frequência.

No que diz respeito à responsabilidade pelo cuidado e a educação das crianças, a síntese das discussões realizadas nos grupos traz como dado “[...] uma preocupação comum em relação aos limites de cada uma das partes nesta relação de co-responsabilidade [*sic*] na garantia dos direitos básicos de saúde e higiene, educação e alimentação” (FLORIANOPOLIS, 2000, p. 30). Nesse contexto, ainda que considerada a necessidade de se investir na relação com as famílias, já que as crianças passavam o dia todo na creche, foram levantadas divergências quanto à coparticipação das famílias na unidade e à articulação entre ambas no encaminhamento das ações pedagógicas. Ainda que relatadas algumas iniciativas para favorecer o contato com as famílias, o documento aqui retomado termina com a seguinte afirmativa:

[...] em continuidade a este processo de estabelecimento de diretrizes para a Educação Infantil municipal, estão previstos ainda momentos de discussão visando o aprofundamento destes princípios; cursos de formação para o tratamento de aspectos particulares, tais como os sugeridos: **a relação creche-família**, o processo de inserção das crianças na instituição, a organização da rotina, a brincadeira; e oficinas de expressão para professores. (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 32, grifo nosso).

Considerando as demandas teóricas e práticas suscitadas desde a definição dos Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2000), as quais passaram a exigir a continuidade do processo de reflexão e debate coletivo, durante o processo de elaboração das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010), são retomadas algumas das bases teóricas já definidas. Desse modo, são ampliados e esclarecidos aspectos centrais das orientações apresentadas em documentos anteriores, em especial a função social da Educação Infantil, os Núcleos de Ação Pedagógica e as implicações desses na definição do caráter da docência. Aspectos que, a nosso ver, estão diretamente relacionados a questões referentes às relações com as famílias, que foram levantadas pelos profissionais da Rede durante a discussão e o aprofundamento sobre os Princípios Pedagógicos, apresentados no ano de 2000.

O documento reafirma que a função da Educação Infantil

[...] sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 12).

Do mesmo modo, assevera que assumir os núcleos da ação pedagógica como forma de orientar a organização do trabalho diário junto às crianças exige reconhecê-las “[...] como seres humanos concretos e reais, pertencentes a contextos sociais e culturais que as constituem” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 13), bem como que “[...] enquanto construção social, a infância deve ser reconhecida em sua heterogeneidade, considerando fatores como classe social, etnia, gênero, religião, como determinantes da construção das diferentes infâncias e de suas culturas” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 13). Ainda é destacado no documento

[...] que o projeto educacional-pedagógico é mais amplo e exige a definição dos processos de organização e estrutura que viabilizarão o cumprimento das funções sócio-educativas da Educação Infantil: o espaço e os materiais, **os mecanismos de relação com as famílias** e os processos de formação dos profissionais, etc. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 13, grifo nosso).

Assim, em consonância com a LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009b), percebe-se que, ao reeditarem as Diretrizes Educacionais Pedagógicas (FLORIANÓPOLIS, 2010), as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012) reafirmam e buscam consolidar a Educação Infantil como

[...] primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, *complementando a ação da família e da comunidade, de forma a articular ações de cuidado e educação.* (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 7, grifo nosso).

Ainda consubstanciando-se na legislação nacional, percebe-se incorporada ao documento as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a). Ao dispor sobre a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, estabelece que estas devem cumprir plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: “II – assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 27). Embora não apresente detalhamento sobre os termos ‘compartilhar’ e ‘complementar’, é possível inferir que a inclusão do termo ‘compartilhar’, antecedendo o termo ‘complementar’, constitui não só um avanço em relação à LDBEN/1996 como também regulamenta um nível mais aprofundado de relação com as famílias. Enquanto o termo ‘complementar’ deixa subentendida uma delimitação de lugar que, numa interpretação limitada, pode excluir as famílias das relações educativo-pedagógicas, o termo ‘compartilhar’ rompe com as fronteiras entre o dentro e o fora, instituindo a abertura de lugar para a presença, a ação e a interação com as famílias, para seu despontar como membro de direito da comunidade educativa.

Nesse sentido, o documento Núcleo da Ação Pedagógica: Relações Sociais e Culturais, o qual “[...] evidencia de forma mais clara a impossibilidade de desenvolver uma ação pedagógica que isole cada um dos núcleos” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 17), assume que “[...] a relação estabelecida com as famílias necessita legitimar o **princípio da complementariedade** já enunciado na Constituição Federal de 1988, ao definir a Educação Infantil como direito da criança de 0 a 6 anos e reiterado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1999” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 69, grifos no original). Ainda amparadas na legislação atual, recebem destaque no texto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b, p. 13):

Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família precisa ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, **exigência inescapável** frente as características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem. (grifo nosso).

Cabe-nos destacar que o exposto nas Diretrizes (2009b) veio legitimar o tratamento dado à regulamentação das relações a serem estabelecidas com as famílias, a partir do artigo 12

da LDBEN/19696, cujo inciso VI define como incumbência dos estabelecimentos de ensino: “[...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”, bem como do artigo 13, que, ao definir as incumbências dos docentes, inclui entre elas: “VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (BRASIL, 1996). Para Silva e Resende (2016), tal articulação corresponderia a interações diversificadas entre as duas instâncias, como eventos, reuniões, projetos, participação das famílias em atividades curriculares, etc., o que, a nosso ver, está relacionado ao lugar reservado às famílias nos contextos coletivos de Educação Infantil.

Em contraposição ao que orientavam os documentos nacionais na década de 1970, interpretamos que, tanto na LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), a perspectiva subjacente ao termo ‘integração’ redefine os limites entre os espaços coletivos de Educação Infantil e as famílias, passando a ser compreendida em sua dimensão de escuta, acolhimento e inclusão, ou seja, de tomar em consideração e compor conjuntamente, para que as ações educativo-pedagógicas junto às crianças não se fragmentem.

De acordo com Silva e Resende (2016, p. 41), o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que versa sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), é o documento no qual se encontra “[...] maior detalhamento referente a articulação entre escolas e famílias”, o qual tem um item inteiro intitulado: *‘A necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil’*. De forma semelhante, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal (FLORIANÓPOLIS, 2012) apresentam-se como o primeiro documento da Rede que, ao detalhar os conteúdos de ação⁴ do Núcleo da Ação Pedagógica: Relações Sociais e Culturais, dedica uma seção específica para tratar das relações com as famílias.

Amparadas no que estabelece a legislação nacional atual, as Orientações Curriculares Municipais (FLORIANÓPOLIS, 2012) explicitam que assumir “[...] a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2009a, p. 2):

[...] implica uma relação de proximidade, sem confundir as diferenças de um e outro espaço social. Não é papel da Educação Infantil repetir os rituais domésticos fidedignamente, mas percebê-los como aspectos que influenciam nas relações

⁴ O termo ‘conteúdo da ação’ é definido no documento com o objetivo de detalhar os núcleos/âmbitos da ação pedagógica, diferentes do conteúdo curricular da escola tradicional, por não se constituir, nesta etapa educativa, por um programa disciplinar, com fins de estabelecer um padrão de terminalidade e conclusão de apropriação conceitual. Visa estabelecer e dar visibilidade para os diferentes âmbitos pedagógicos que orientam a ação docente na direção da atividade infantil. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 16).

constituídas com as crianças no contexto da creche e de outros espaços sociais. Por isso, é importante acolher, reconhecer as diversas formas de organização familiar e respeitar as diferentes aspirações das famílias sobre as crianças, como forma de ampliar a experiência educativa com elas. Essa ampliação ocorre de ambos os lados quando valorizado o aspecto da complementariedade. Tanto a família deve reconhecer nos profissionais uma parceria na educação de seus filhos, como a instituição educativa deve perceber os diversos aspectos culturais destas, no enriquecimento das experiências com as crianças. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 69).

Nessa seção, as estratégias de ação apresentadas para a constituição das relações com as famílias remetem ao exposto no artigo 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), o qual determina que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem assegurar “[...] a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização”:

[...] possibilitar o acesso das famílias ao espaço da Educação Infantil, desde o momento em que estas procuram informações sobre a matrícula de seus filhos, apresentando o projeto da unidade, de maneira a esclarecer a intencionalidade do trabalho educativo desenvolvido nesta, o espaço da instituição e esclarecendo as dúvidas que possam ter.

[...] buscar junto às famílias, conhecimentos relevantes, como os rituais de cuidado desenvolvidos no contexto familiar, no sono, na alimentação, na higiene, nas formas de acalanto, etc.

[...] propor encontros para ouvir ideias e informações sobre os saberes familiares a respeito das relações com as crianças, envolver as famílias nos projetos desenvolvidos pela instituição, sendo acolhidas suas ideias e sugestões. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 70).

Conhecer os pais, as mães e outros responsáveis pelo nome, permitir que entrem nos espaços das salas e participem de momentos planejados com as crianças, preocupar-se em saber como as crianças e as famílias passaram a noite ou o final de semana, relatar como as crianças passaram o dia às famílias, organizar eventos para interação com as famílias, com o cuidado de respeitar as diversas organizações que estas possam ter e tentar conhecer e respeitar os horários disponíveis que as famílias possuem para participar de reuniões e outros eventos (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 70- 71).

A partir do refinamento dado às Orientações Curriculares (FLORIANÓPOLIS, 2012), é possível localizar nas dimensões que compõem o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015) um conjunto de indicativos para o planejamento e a organização do trabalho diário junto às crianças, que legitimam o princípio da complementariedade, o qual, a partir das DCNEI (2009a), evidencia a responsabilidade não só de complementar mas também de compartilhar a educação e o cuidado das crianças com as famílias. Assim, ao adentrar na dimensão ‘Brincadeira’ e nos Núcleos de Ação Pedagógica, foi possível localizar um total de 41 indicativos para o planejamento, conforme representado no Quadro 15, abaixo:

Quadro 15 – Indicativos para o planejamento que legitimam o princípio da complementariedade na relação com as famílias nas seções do documento

Dimensões	Nº de ocorrências
Brincadeira	4
Núcleo de Ação Pedagógica: Relações Sociais e Culturais	20
Núcleo de Ação Pedagógica: Linguagens Oral e Escrita	10
Núcleo de Ação Pedagógica: Linguagens Visuais	0
Núcleo de Ação Pedagógica: Linguagens Corporais e Sonoras	7
Núcleo de Ação Pedagógica: Relações com a Natureza	0

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme reafirmado no documento,

[...] as formas privilegiadas pelas quais as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social, indicam a impossibilidade de organizar e planejar de forma separada e parcial cada um dos diferentes núcleos da ação pedagógica na Educação Infantil. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 11).

Essa informação, conforme registrado no texto, incide na própria organização do currículo, pois há indicativos para as propostas que se repetem na ‘Brincadeira’ e em diferentes Núcleos de Ação Pedagógica. Feita essa consideração, ainda que as relações sociais e as brincadeiras, premissas para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, perpassem todos os Núcleos de Ação Pedagógica, parece-nos pertinente observar a ausência de indicações para o planejamento que remetam à participação das famílias nos Núcleos de Ação Pedagógica: Linguagens Visuais e Relações com a Natureza.

Compreendendo que “[...] a criança se constitui e se desenvolve pelas interações, relações e práticas cotidianas a ela proporcionadas e por ela estabelecidas, com adultos e crianças de diversas origens, nos contextos em que ela se insere” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 58), não é exagero reafirmar a necessidade de o planejamento de suas vivências no contexto coletivo de Educação Infantil considerar cada ator desse contexto: as crianças, as famílias, as(os) professoras(es) e as(os) demais profissionais da educação. A participação das famílias “[...] nos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e nas atividades promovidas pela instituição possibilita agregar experiências e saberes e articular os dois contextos de desenvolvimento da criança” (BRASIL, 2009b, p. 14).

Tomando por referência a organização das dimensões do currículo por agrupamentos etários,⁵ destacamos de cada uma dessas dimensões um indicativo para o planejamento, os quais, conforme apresentado no quadro abaixo, tomam em consideração a participação das famílias:

Quadro 16 – Brincadeira: indicativos para o planejamento que legitimam o princípio da complementariedade na relação com as famílias

Agrupamento	Indicativos para o planejamento
Para todos os grupos	
Bebês	
Crianças bem pequenas	Organizar espaços inspirados nos enredos das histórias já conhecidas pelas crianças: castelos, tendas, casas, florestas, assim como em outros enredos que podem ser socializados por crianças de outras idades ou mesmo pelas famílias. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 24).
Crianças pequenas	Disponibilizar brinquedos, artefatos, imagens, sons e propor manifestações culturais como danças e brincadeiras, que contemplem o contato e o conhecimento sobre as diferentes etnias e culturas. Pode-se convidar, tanto as famílias como outros profissionais, para contribuírem com a ampliação dos repertórios de conhecimentos das crianças. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 28).

Fonte: elaborado pela autora com base nos Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Quadro 17 – Núcleo de Ação Pedagógica: Relações Sociais e Culturais: indicativos para o planejamento que legitimam o princípio da complementariedade na relação com as famílias

Agrupamento	Indicativos para o planejamento
Para todos os grupos	A instituição, em seu caráter laico, deve respeitar as diferentes opções em torno da religiosidade das famílias (ateus, agnósticos, diferentes religiões), não privilegiando ou desqualificando qualquer destas manifestações, tratando-as sob o prisma da diversidade cultural. Desta forma, as histórias, as lendas, os contos das religiões podem fazer parte do acervo cultural da unidade, sem que, em hipótese alguma, isto se caracterize como uma forma de doutrinação. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 40).
Bebês	Planejar com outros profissionais, e com as famílias, saídas na comunidade e a outros contextos, de forma que os bebês possam ter acesso a diferentes ambientes. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 48).
Crianças bem pequenas	Organizar momentos em que os familiares das crianças possam participar e propor brincadeiras, histórias, músicas oriundas de seus repertórios culturais, de modo articulado ao planejamento dos profissionais. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 51).
Crianças pequenas	Envolver as famílias em projetos e planejamentos propostos no grupo, de forma que as crianças e familiares possam trazer e levar os saberes produzidos nas relações de que fazem parte. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 57).

Fonte: elaborado pela autora com base nos Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2015).

⁵ Salienta-se que essa divisão etária tem por objetivo perspectivar a complexificação das propostas e do processo de aprendizagem das crianças, contudo não há uma fronteira rígida entre esses grupos, portanto, por vezes, pode-se avaliar a necessidade de proposição de determinadas situações previstas para um dado grupo etário para outro. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 12).

Quadro 18 – Núcleo de Ação Pedagógica: Linguagens Oral e Escrita: indicativos para o planejamento que legitimam o princípio da complementariedade na relação com as famílias

Agrupamento	Indicativos para o planejamento
Para todos os grupos	Oportunizar para as profissionais, crianças e famílias momentos de encontros com autores, ilustradores de livros e contadores de histórias. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 69).
Bebês	Organizar e expor, em diferentes espaços da creche, fotos dos bebês identificadas com o nome, possibilitando o reconhecimento da identidade de cada um pelas famílias e outros sujeitos que circulam pela unidade. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 72).
Crianças bem pequenas	Criar estratégias como as sacolas com livros infantis, que as crianças levam sistematicamente para casa, a fim de realizarem leituras compartilhadas com seus familiares. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 78).
Crianças pequenas	Possibilitar às crianças e suas famílias o acesso às mídias, configuradas como meios e tecnologias que contemplam: cinema, computador, fotografia, vídeo, livro, data show, retroprojeto, CDs e DVDs, para ampliar o conhecimento das diferentes formas de representação da realidade. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 89).

Fonte: elaborado pela autora com base nos Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Quadro 19 – Linguagens Visuais: indicativos para o planejamento que legitimam o princípio da complementariedade na relação com as famílias

Agrupamento	Indicativos para o planejamento
Para todos os grupos	
Bebês	
Crianças bem pequenas	
Crianças pequenas	

Fonte: elaborado pela autora com base nos Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Quadro 20 – Linguagens Corporais e Sonoras: indicativos para o planejamento que legitimam o princípio da complementariedade na relação com as famílias (continua)

Agrupamento	Indicativos para o planejamento
Para todos os grupos	
Bebês	Proporcionar aos bebês momentos de contato corporal, como, por exemplo, massagens com cremes e óleos adequados, brincadeiras e movimentos que envolvam este contato, com um olhar cuidadoso das profissionais em relação à aceitação dos bebês, organizando ambientes tranquilos, seguros, acompanhados de uma adequada iluminação, ventilação e temperatura, com som suave e que possam ser compartilhados com outras crianças e adultos – profissionais e familiares. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 115-116).

Quadro 20 – Linguagens Corporais e Sonoras: indicativos para o planejamento que legitimam o princípio da complementariedade na relação com as famílias (conclusão)

Agrupamento	Indicativos para o planejamento
Crianças bem pequenas	Proporcionar momentos de exploração da linguagem sonora a partir da construção de instrumentos musicais e/ou objetos que produzam sons, pelas crianças, profissionais e familiares, com materiais reutilizáveis, como: garrafas plásticas, caixas de papelão de diversos tamanhos e cores, tubos de plástico e papelão, latas, rolhas, fios e lãs, tampinhas, copos, peças ou partes de brinquedos, chaves, sinos, CDs, tampas de panela, tubos de PVC e conexões, botões, peças de cerâmica, madeira (como cabos de vassoura), pedaços e/ou blocos de diferentes tamanhos e formatos. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 121-122).
Crianças pequenas	Organizar ambientes tranquilos, seguros, acompanhados de uma adequada iluminação, ventilação e temperatura, com som suave, que possam ser compartilhados com outras crianças e adultos, profissionais e familiares, destacando sempre um olhar cuidadoso das profissionais em relação à aceitação das crianças, como, por exemplo, massagem com cremes e óleos adequados, utilizando massageadores, brincadeiras como o 'rolo humano', proporcionando as crianças momentos de contato corporal. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 124).

Fonte: elaborado pela autora com base nos Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Quadro 21 – Núcleo de Ação Pedagógica: Relações com a Natureza: indicativos para o planejamento que legitimam o princípio da complementariedade na relação com as famílias

Agrupamento	Indicativos para o planejamento
Para todos os grupos	
Bebês	
Crianças bem pequenas	
Crianças pequenas	

Fonte: elaborado pela autora com base nos Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2015).

No processo de interpretação e apropriação do que normatiza a atual legislação nacional, é possível indicar que a participação das famílias no contexto coletivo da Educação Infantil não deve ficar restrita aos momentos de reunião, às programações culturais, às interações coletivas ou ao processo de inserção. Considerando que “[...] a Educação Infantil tem como objeto as relações educacionais-pedagógicas no âmbito das instituições de educação coletiva para crianças de 0 a 6 anos” (FLORIANÓPOLIS, 2000), o planejamento do vivido nessa etapa da educação básica deve considerar a riqueza que compõe essas relações, portanto, em processos cotidianos compartilhados com as famílias. O conjunto de indicativos para o planejamento apresentado nesse documento revela que a presença e a participação das famílias nos espaços coletivos de Educação Infantil devem ser mantidas e desenvolvidas ao longo da permanência

da criança na creche e na pré-escola, o que legitima o lugar das famílias enquanto membros de direito da comunidade educativa.

No ano de 1994, foi sancionada em Florianópolis a Lei Municipal nº 4.446, que determinou a inclusão, nos currículos escolares, de conteúdos históricos e culturais dos afro-brasileiros. Conquista essa resultante do movimento por direito à educação multicultural em Florianópolis, deflagrado pelo movimento negro, que naquele momento reivindicava

[...] que a educação no município de Florianópolis aproximasse o tema e os sujeitos do tema às políticas educacionais e aos fazeres da educação garantindo, assim aos negros e as negras o direito de saber de si pela escola, pretendia-se garantir também, e ao mesmo tempo, que todos os demais sujeitos também pela escola soubessem de sua história e legado, possibilitando reverter, por meio dos conhecimentos apreendidos, estruturas socialmente racializadas e hierarquizadas em nossa sociedade (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 31).

No ano de 2003, a Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro, alterando a LDBEN/1996, determina a obrigatoriedade no currículo da temática de História e Cultura e Afro-Brasileira. Desse modo, para atender ao conjunto de determinações legais e ao desejo de materializar uma Proposta Pedagógica que rompesse “[...] com os modelos educacionais que circundavam estruturas monoculturais e eurocêntricas, situando ‘os outros’ – os sujeitos da diversidade – a margem de uma normatização considerada padrão” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 9), a Secretaria Municipal de Educação publica em 2016 a *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica*.

Conforme reconhecido no documento:

No âmbito do município de Florianópolis, a diversidade, a EREER [Educação das Relações Étnico-Raciais] e os conteúdos da matriz Africana e Afro-Brasileira estão contemplados nos marcos e orientações da Educação Infantil e das demais etapas e modalidades Educação Básica. Destacamos que as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012), evidenciam que a identidade e as relações sociais e culturais constituem relações imbricadas com a ação pedagógica (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 31).

A esse respeito, é importante situar que, antes do lançamento das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012), o documento *Traduzindo em Ações: das Diretrizes a uma Proposta Curricular* (FLORIANÓPOLIS, 1996) já preconizava o respeito e a valorização à diversidade cultural como um de seus objetivos. Na sequência dos documentos publicados pela Rede, os Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2000) assumem o conjunto de princípios definidos durante a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil (BRASIL, 1999), sendo esses retomados nas Diretrizes Educacionais para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010).

Posteriormente, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012) dedicariam uma seção específica do Núcleo da Ação Pedagógica: Relações Sociais e Culturais para tratar da diversidade enquanto princípio das relações educativas, na qual se explicita que:

Ao tratarmos da diversidade, não estamos definindo-a como um tema de projeto a ser trabalhado num determinado momento do ano letivo. Estamos sim, percebendo-a como princípio presente na constituição das relações sociais, e que necessita ser observado, pensado e considerado em todos os planejamentos, de modo sistemático e fundamentado. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 65).

No documento em análise, o capítulo que traz a abordagem das relações étnico-raciais no interior das áreas do conhecimento e nos Núcleos da Ação Pedagógica das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica perspectiva “[...] o currículo não como um lugar de conteúdos, mas, sobretudo, como espaço de diálogo” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 29), compreendendo que

O diálogo se contrapõe ao monólogo do currículo eurocêntrico. A intencionalidade do diálogo (re)compõe as falas dos sujeitos silenciados, invisibilizados e esquecidos. Diante disso, o currículo deverá se constituir em lugar permanente de perguntas sobre como os homens se constituíram homens nos seus processos históricos. É como um lugar de perguntas, os conteúdos são pontos de partida e não lugares de chegada. Não existe um ponto final no que se refere aos conteúdos, sobretudo se não dialogarem com a diversidade, com as expectativas, as visões e as construções dos sujeitos plurais em suas identidades plurais. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 29).

Tal perspectiva endossa a necessidade de articulação entre as famílias não brancas e os espaços coletivos de Educação Infantil, indicando que, no planejamento e na organização das ações educativo-pedagógicas, sejam assegurados espaços e tempos para “[...] a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam” (BRASIL, 2009b, p. 13), de suas práticas de cuidado, educação e socialização das crianças negras.

A construção de identidade e reconhecimento étnico-racial se dá nas interações que as crianças estabelecem com o Outro; seja no contexto familiar, onde as crianças constroem as primeiras percepções sobre si e sobre aqueles com os quais se relacionam, seja nos demais contextos, como os espaços coletivos de Educação Infantil. De acordo com a Matriz Curricular da Erer (FLORIANÓPOLIS, 2016):

A Educação Infantil institucionalizada é um espaço privilegiado de encontro com diferentes práticas e narrativas culturais e sociais, um espaço de encontro onde se

veiculam diversos saberes, crenças, valores, mas também, preconceito ou discriminação de gênero, raça ou geração (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 31).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) estabelecem que as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Conforme o documento, “[...] a dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança” (BRASIL, 2009b, p. 10). Nesse sentido, orienta que a perspectiva que integra cuidado e educação inclua o acolhimento das crianças “[...] à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar” (BRASIL, 2009b, p. 10). De acordo com a Matriz Curricular da Erer (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 37):

Cuidar, educar e acolher na diversidade remete para uma amplitude de características que podem ser potencializadas nas construções e nos pertencimentos que a diversidade possibilita. Cuidar e acolher a criança negra impõem gestos, olhares, linguagens escutas e, sobretudo, “implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo”. (SANTANA, 2010, p. 18).

O documento destaca ainda que cuidar, educar e acolher na diversidade implica formação continuada de professoras(es) na Educação Infantil, pois são elas(es) que organizarão ações educativo-pedagógicas intencionalmente planejadas, que corroborem com a desconstrução da invisibilidade e da exclusão do tema e dos sujeitos da diversidade étnica e racial. A esse respeito, com o intuito de contribuir com o debate do tema, traz como referência os estudos desenvolvidos na Rede, a exemplo a pesquisa de Antonio Almeida R. da Silva (2007), os quais, somados aos relatos apresentados pelas(os) profissionais da Educação Infantil nos encontros para debater a Matriz da Erer, indicam que

[...] as famílias das crianças não brancas encontram dificuldades para apontar seu pertencimento étnico, demonstrando que são acometidas pelos estigmas que o racismo, os estereótipos e as representações negativas impingem aos grupos de descendência afro-indígena. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 31).

Ao situar o leitor sobre as comunidades quilombolas em Santa Catarina, a Matriz Curricular da Erer (FLORIANÓPOLIS, 2016) traz notas históricas sobre o quilombo do Rio Vermelho, em Florianópolis, denominado ‘Quilombo Vidal Martins’. Das memórias históricas de seus moradores, registradas no documento pelo conteúdo expresso, recuperamos a seguinte:

[...] nós aprendíamos a nossa história em casa, contada pelo nosso avô e na escola contavam tudo diferente. Eu tinha vergonha do jeito que contavam na escola... eu

fugia e me escondia para não ter que escutar porque não era nada daquilo que eles falavam [...]. Nosso povo foi guerreiro, meu avô contava que nosso povo foi guerreiro [...] Liderança Quilombola da Comunidade Vidal Martins. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 90-91).

É um relato da memória pessoal de sujeitos que experienciaram o silenciamento, a invisibilidade, o apagamento da identidade de seu grupo de pertença. A partir do atravessamento gerado por cada palavra enunciada na voz que representa uma multiplicidade de vozes, ao olhar para o conjunto de proposições traçadas para a Educação Infantil na Matriz Curricular da Erer, perguntamos sobre a presença das famílias de origem africana. Ao analisar o conjunto de onze proposições para o planejamento e a organização do trabalho diário junto às crianças, deparamo-nos com a ausência de indicações para o planejamento que remetesse à participação das famílias. Embora se perceba que as possibilidades apresentadas podem vir a oportunizar às crianças experiências sobre a África, seus sujeitos e conteúdos, que procurem dar visibilidade a seu pertencimento étnico, racial, geográfico, social e cultural, por quem são contadas suas histórias?

Quando fazemos a afirmativa de que os pressupostos de Erer “[...] nos possibilitarão não pensar uma escola para os negros, mas pensá-la essencialmente com os negros” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 16), não basta dar visibilidade à sua cultura e história por intermédio e interpretação de outros! A desconstrução da cultura que materializou um lugar à margem e se consolida como permanente nos diferentes espaços de nossa sociedade exige garantia de visibilidade para a presença física das famílias de origem africana nos espaços coletivos de Educação Infantil, para que elas próprias narrem a história e cultura de seu povo, relatem a forma como vivem suas pertenças e compartilhem suas práticas de cuidado, educação e socialização com as crianças!

A esta altura, chegamos ao último documento que compõe nosso percurso investigativo, as *Orientações para o Processo de Inserção das Crianças na Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2018). Um documento potente e necessário, dada sua importância para a constituição das relações com as famílias, sendo “[...] imperativo lembrar que o processo de inserção é parte do currículo da Educação Infantil, e que planejá-lo exige atenção à composição das relações que se iniciam com as crianças, bem como, com suas famílias, sob o prisma de constituir laços de confiança e pertencimento (FLORIANÓPOLIS, 2018, p. 2).

Retomando o que fora destacado na descrição do *corpus* documental eleito na pesquisa, ainda que circulem informações de que tenha sido organizado inicialmente no ano de 2010 e, posteriormente, ampliado e aprofundado no ano de 2016, é possível localizar as bases dessa proposta no documento *Traduzindo em ações: das Diretrizes a uma Proposta Curricular*

(1996), primeiro documento da Rede a formular estratégias específicas para dar início aos relacionamentos e às comunicações com as famílias, antes mesmo de as crianças ingressarem nas Creches ou nos NEIs. De acordo com a apresentação da reedição das Orientações,

[...] esta versão atual preserva grande parte da redação do documento anterior, mas apresenta algumas alterações, de caráter elucidativo, sobre aspectos teóricos e práticos das ações indicadas, reelaboradas a partir das alusões críticas e sugestivas das/dos profissionais da rede, obtidas durante o I Seminário O PROCESSO DE INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: experiências em debate, realizado em setembro de 2018. (FLORIANÓPOLIS, 2018, p. 1).

Ainda que o título do documento faça menção apenas às crianças, já em sua apresentação é anunciada a intenção de compor com as famílias, o que demarca o protagonismo destas no processo de inserção, sendo sua presença e participação reiteradas ao longo de todo o texto:

Embora o documento apresente orientações gerais mínimas para o planejamento deste processo, é importante reiterar que a inserção de cada criança possui singularidades, que evidenciam a impossibilidade de pensar um planejamento homogêneo, rígido ou restrito às decisões que privilegiam apenas a ótica dos adultos. Faz-se necessário lembrar que as crianças serão nossas principais interlocutoras nas decisões ou proposições acerca deste processo. Todavia é preciso, ainda, situá-las a partir de seus contextos sociais, representados também pelas vozes de suas famílias. Desta forma, considerar o caráter dialógico significa observar que este processo ocorre, sobretudo, a partir das relações, em que a voz ou a expectativa das crianças, bem como de suas famílias, estão presentes e precisam ser consideradas. (FLORIANÓPOLIS, 2018, p. 1).

Na introdução, intitulada *Inserção: mais que chegar, acolher!*, diferentemente do que foi observado na Matriz Curricular da Erer (FLORIANÓPOLIS, 2016), as estratégias de acolhimento são também direcionadas aos referentes familiares, uma vez que a entrada das crianças e suas famílias na unidade apresentam aspectos delicados e complexos.

De fato, para muitas famílias e crianças se trata da primeira experiência de separação, o que altera sua organização de vida e inaugura novas formas relacionais. Isto traz mudanças consideráveis à vida das crianças, pois, de uma convivência com poucas pessoas em um ambiente familiar privado de cuidados, elas passam a (con)viver, parte de seu dia, com outras pessoas (inicialmente estranhas), em um espaço institucional que privilegia as interações e a coletividade, com uma dinâmica de funcionamento própria e diferenciada da família. (FLORIANÓPOLIS, 2018, p. 2).

Desse modo, o sentido atribuído ao termo ‘acolhimento’ refere-se “[...] ao ato de acolher, refúgio, amparo, hospitalidade, receber com agrado. Não se restringe a um momento específico, visto que serve de orientação para uma postura permanente da relação educativa com bebês, crianças pequenas, profissionais e famílias” (FLORIANÓPOLIS, 2018, p. 2).

Outro aspecto considerado importante neste documento refere-se ao respeito e acolhimento às diferentes formas de configuração e organização familiar. A esse respeito, orienta-se que, quando da articulação e organização das estratégias para acolher e apoiar relações que se (re) iniciam, seja levado em consideração o fato de que

[...] o processo de inserção é concomitantemente singular e coletivo. Singular, por estar permeado pelas particularidades de cada criança e família, que precisam ser consideradas no planejamento; e coletivo, pois o processo de cada criança interfere na organização da vida coletiva, alterando, às vezes de forma densa, a composição das relações deste espaço. (FLORIANÓPOLIS, 2018, p. 3).

A título de exemplo, consta nas orientações gerais para o planejamento que “[...] as ações planejadas precisam considerar a posição das famílias e ser flexíveis quanto a rotinas e horários para as crianças durante o processo de inserção” (FLORIANÓPOLIS, 2018, p. 3).

Essas orientações são representativas daquilo que defendemos nesta investigação: não dá para planejar (o processo de inserção) como se as famílias fizessem parte de um grupo absolutamente homogêneo. Conforme representado no excerto abaixo, ao afastar-se da ideia de universalidade da família, inclina-se para o reconhecimento das famílias em sua concretude, pertencentes a contextos sociais e culturais diversos:

Ressalta-se que as crianças têm direito à presença de um de seus familiares na unidade de Educação Infantil durante seu processo de inserção, e que essa permanência e acompanhamento necessitam ser negociados a partir da necessidade das crianças e possibilidades da família. Assim, é importante solicitar que um familiar (pode ser pai, mãe, irmã/o mais velho, tio/a primo/a avó, avô ou até um vizinho/a ou amigo/a próximo da família que tenha vínculo afetivo construído com a criança) acompanhe a criança nos primeiros dias de frequência na instituição, negociando as possibilidades de tempo de permanência e turnos. É importante salientar que o papel da família não é substituir as ações das profissionais, mas sim, conhecer a dinâmica de funcionamento e auxiliar à criança a estabelecer uma relação de confiança frente aos desafios desse novo espaço. (FLORIANÓPOLIS, 2018, p. 7).

Essa é uma estratégia que, além de representar uma ação mais inclusiva da variedade crescente de formas familiares, acolhe e inclui no processo de inserção atores sociais que possuem papel preponderante na vida dos bebês e das crianças pequenas. Não só reconhece os laços de consanguinidade nas diferentes formas de constituição das famílias como também reconhece os laços de afinidade que se dão a partir da formação de redes sociais de apoio. A presença de um referente familiar durante o processo de inserção contribui também para a redução da ansiedade, a sensação de segurança, o conforto e a confiança dos adultos pela possibilidade de troca de saberes, experiências e sentimentos relativos ao compartilhamento das ações de cuidado e educação dos bebês e das crianças pequenas.

Em sua preocupação com a constituição dos processos relacionais e de criação de vínculos, o documento orienta que, na organização dos espaços para acolhimento das famílias, sejam disponibilizados “[...] fotos, vídeos e material informativo sobre a importância do processo de inserção e outros temas relevantes da Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2018, p. 8). A esse respeito, cabe-nos destacar a ausência de orientação quanto à necessidade de se tomar em conta o princípio da diversidade étnico-racial durante o planejamento deste processo, bem como na organização dos espaços e das materialidades, de modo a contribuir para que as famílias não brancas se percebam representadas nos espaços que passarão a habitar. À medida que o tempo de permanência dos referentes familiares começar a ser reduzido ou, ainda que por motivos particulares, não tenham condições de participar desse processo até que se deem as primeiras experiências de separação e reencontro, faz-se necessário orientar sobre a necessidade de se pensar em estratégias de organização do espaço e em materialidades que garantam às crianças a sensação de presença de seus familiares na unidade, ainda que esta não se dê de forma física.

A escolha pelo uso do termo ‘inserção’ neste documento revela não só concepções sobre as crianças e o modo de condução do trabalho das(os) profissionais nesse processo mas também o lugar reservado às famílias. Conforme expresso no documento, enquanto o termo ‘adaptação’ remete à ação ou ao efeito de adaptar-se, tornar-se apto, acomodar-se, ajustar-se às condições de, ou seja, associa-se à ideia de subordinação – neste caso, das famílias e das crianças às normas da unidade –, o termo inserção é compreendido em sua dimensão de acolhimento, integração, inclusão. Pressupõe uma atitude de abertura do contexto coletivo da creche e das(os) profissionais para novos relacionamentos e ações de partilha, de abertura de lugar para a manifestação das famílias, possibilitando que estas tomem parte do processo de inserção, no sentido de um envolvimento mais profundo do que apenas fazer parte, o que significa ter suas especificidades levadas em conta no planejamento e desenvolvimento das ações educativo-pedagógicas.

6 CONSIDERAÇÕES DE/SOBRE PARTIDA... NÃO DE CHEGADA!

A presente investigação se debruçou sobre a problemática das relações com as famílias. No âmbito desta discussão, assumimos como objetivo geral analisar qual o lugar das famílias nas Orientações Educacionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no período de 1976 e 2018, compreendendo que tal objetivo poderia nos auxiliar a perceber quais conhecimentos ou concepções foram validados, quais sentidos ou objetivos foram perspectivados no processo histórico de construção do poder-ser, e não apenas poder-estar das famílias no contexto coletivo da creche. Assim, traçamos um caminho de estudos nesta pesquisa que teve como objetivos específicos:

- i) contextualizar o processo histórico de elaboração das orientações educacionais da Educação Infantil na RME de Florianópolis;
- ii) apreender como o lugar das famílias foi sendo abordado nas orientações educacionais da Educação Infantil da RME de Florianópolis;
- iii) examinar possíveis rupturas e continuidades na construção do lugar das famílias constantes nas orientações educacionais da Educação Infantil da RME de Florianópolis.

Considerando a complexidade de fatores envolvidos nas relações educativas e pedagógicas, para alcançar uma visão mais ampliada do objeto de nosso interesse, além de dialogar com autoras e autores que analisam as relações creche-famílias no contexto da Educação Infantil, procuramos nos aproximar dos estudos desenvolvidos pelo geógrafo Milton Santos (2006) e do pensamento filosófico de Heidegger (2005), que, no Brasil foi acolhido pelos geógrafos a partir da década de 1980, dada a fecundidade de elementos de sua obra para os estudos desta área do conhecimento.

Neste ensaio interpretativo, ao nos aproximarmos da obra de Santos (2006), tomamos por referência suas formulações teóricas sobre o espaço, o qual é compreendido pelo autor como um híbrido da condição social e física, mesclando relações sociais e materialidades. Uma noção de espaço não apenas em sua qualificação física e material, mas simbólica, ligada à experiência, aos valores, às emoções, às interações sociais, às desigualdades, à inclusão, entre outros aspectos. Com base no pensamento do filósofo Heidegger (2005) na obra *Ser e Tempo*, recorreremos à abordagem de lugar não como algo palpável, objetivo, mensurável, o que o reduziria à mera ocupação de algum espaço, mas como um campo de existência e coexistência, de possibilidade real e efetiva de comunicação, de troca e construção política.

Desse modo, compreendendo que os lugares permitem algo, consentem algo, tornam algo possível, que os lugares “ocorrem” abrindo possibilidades (ou não) para a ação e interação humana, nosso percurso investigativo partiu do pressuposto de que o conteúdo comunicado nas orientações educacionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis poderia deixar ver, fazer ver o lugar reservado às famílias.

Intencionando desenvolver o processo investigativo num contexto de descoberta, e não apenas de verificação, consideramos que a perspectiva qualitativa na pesquisa possibilitaria ao pesquisador desvelar e interpretar processos sociais ainda pouco conhecidos, propiciando também a criação de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação (MINAYO, 2010). Para compor o *corpus* documental, elegemos onze documentos que consideramos dialogar com o objeto e os objetivos da pesquisa, considerando que o conteúdo comunicado em cada um deles poderia contribuir para a compreensão mais aproximada do lugar reservado às famílias.

Para responder os objetivos geral e específicos, submetemos o estudo dos documentos eleitos à técnica da Análise de Conteúdo, voltando o esforço analítico do investigador não apenas para o entendimento daquilo que está enunciado mas principalmente para a análise e interpretação das mensagens, buscando conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras. Assim, para além da perspectiva descritiva dos documentos, assumir a perspectiva interpretativa implicou admitir que esta também dependeu da pessoa do investigador, que, no caso específico desta investigação, não era apenas o observador objetivo mas também o construtor e ator dessa realidade, não estando desligado de seu passado pessoal e profissional, de seus interesses e pontos de vista pessoais, teóricos, pedagógicos e filosóficos, indistintamente entrelaçados com o campo de pesquisa, o qual foi subjetivamente percebido.

Embora tendo clara a necessidade de adequação e coerência entre subsídios teórico-metodológicos, bem como o fato de que o campo de pesquisa não seria constituído da análise de práticas cotidianas, recorreremos à memória da pesquisadora como criança que experienciou a creche na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Tomando por inspiração *Infância Berlinense: 1900*, de Benjamim (2022), consideramos que essas memórias, além de agirem como uma força que viria a perturbar, a desequilibrar uma situação aparentemente estável, também nos permitiriam ultrapassar a experiência individual para alcançar as marcas da experiência histórica. Desse modo, tendo como referência o pensamento de Benjamin (2022), a memória individual operou como deflagradora de uma memória mais ampla, ao mesmo tempo memória de uma época, de uma cidade, de um bairro, de uma Rede Municipal de Ensino.

Além das contribuições do pensamento benjaminiano para esta investigação, olhar de forma mais ampla e profunda para a infância em sua relação com a história, a memória e o esquecimento, pode tornar-se um indicativo fecundo para pensarmos a formação docente e as ações educativo-pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil. Se, para a filosofia, a memória não é apenas uma recordação mas também umas das formas fundamentais da existência humana, torna-se fundamental pensarmos os espaços habitados pelas crianças, de modo que estes possam ser (re)constituídos em suas geografias, arquiteturas, materialidades, identidade, estética.

Dando seguimento ao processo investigativo, antes de partirmos em busca da resposta à problematização central desta investigação, consideramos relevante contextualizar como se deu o processo histórico de implantação do atendimento à população infantil na Rede, por compreendermos que aqui está situado o início dessas relações. Em 1976, a Prefeitura Municipal de Florianópolis lançou, por meio do *Programa de Educação Pré-Escolar*, as bases para o atendimento da população infantil do município, sob encargo do *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 1976). Esse Projeto, ainda que não apresentasse vinculação direta com as determinações nacionais, ajudou a dar forma ao projeto de educação compensatória, assistencialista e discriminatória, cujos processos pedagógicos pautavam-se nos padrões culturais convencionados como adequados pelas classes sociais de nível considerado elevado, responsabilizando as famílias das classes populares pelas causas da variação no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Dando sequência às análises, consideramos que problematizar o lugar das famílias nos documentos orientadores da ação pedagógica da RMEF exigia também a problematização de um elemento básico do processo de construção das relações estabelecidas com as famílias: a própria noção de família(s). Nesse processo, embora tentando localizar a ideia de família expressa nos documentos, nós o fizemos sem perder de vista que o discurso oficial sobre a(s) família(s) é aquele que se delimita, simbolicamente, a partir de um discurso sobre si própria.

Durante a análise dos documentos, foi possível perceber que, até o final da década de 1980, as famílias eram definidas por uma conceituação *a priori*, permanecendo como referência a simples e reduzida norma hegemônica: a família conjugal nuclear, predominando durante este período a imagem colonial do outro-família. Um outro colonial, maléfico, porque deficiente, desestruturado, inferior. Um outro que foi anulado, apagado, rotulado, estigmatizado e culpabilizado por sua condição de impotência, incompetência, inferioridade, por sua própria exclusão.

A partir da década de 1990, a ‘ordem familiar’ que até então vinha sendo tomada como referência começa a ser (des)arrumada, (des)organizada, (des)construída. A noção de família(s) começa a entrar em (des)ordem, termo que este que nos propusemos a assumir não no sentido pejorativo, carregado de (pre)conceitos, como habitualmente é utilizado para se referir às famílias das camadas populares, mas no sentido subversivo, transgressor, de resistência e ruptura às normatizações impostas, emergindo daí papéis familiares cotidianamente vividos de forma plural, heterogênea, criativa, alternativa. Mesmo porque, ao elegermos certa linguagem para mencionar esse conjunto de valores e práticas familiares, precisamos fazê-lo nos cercando de cuidados, para não cairmos no erro do passado – de imaginar um modelo homogêneo, coerente, hegemônico.

Em determinado momento histórico da Educação Infantil na Rede, entra em ruptura o ideal de família conjugal nuclear. O outro-família, antes invisibilizado, passa a ser percebido de forma mais nítida, em sua concretude, pertencente a contextos sociais e culturais diversos, irreduzível à norma hegemônica. Sua presença, antes aprisionada e ignorada, é agora percebida em sua potência existencial, o que passa a refletir nas relações estabelecidas com as famílias.

As relações estabelecidas com as famílias das crianças que passam a frequentar a Educação Infantil municipal surgem no contexto de uma política nacional de educação em que era preciso civilizar, instruir a população pobre por meio de programas educacionais e sociais, de modo a alcançar o comportamento adequado ao padrão social desejado à época. Com base nas prescrições nacionais, o lugar concedido à comunidade e às famílias se daria por meio do serviço voluntário, que, além de além de contribuir com o barateamento dos custos da educação para o poder público, agiria também como estratégia para combater resistências ao regime imposto.

As análises dos documentos indicaram que, de modo semelhante ao contexto nacional, a perspectiva de integração assumida pela Rede sublinhou às famílias o lugar de colaboradoras (do Estado), sendo atribuído a elas o direito de fazer parte periféricamente de um sistema de apoio individual, determinado e formatado. Embora se perceba alguma abertura à presença das famílias nas unidades, por razão do chamamento para reuniões ou colaboração em festividades, até o início da década de 1980, o lugar das famílias ainda se manteve relacionado à necessidade de diminuição das despesas do programa em face da impossibilidade de órgãos governamentais assumirem de forma integral o financiamento da Educação Infantil.

Embora considerando que não basta decretar a participação das famílias nos contextos coletivos de educação para garantir que esta venha a se efetivar, as conquistas decorrentes da promulgação da Constituição Federal de 1988 contribuíram sobremaneira para a sua ampliação,

principalmente pelas implicações da mudança de perspectiva sobre a função da Educação Infantil e a consagração da pluralidade familiar. Desse modo, as análises das orientações educacionais formuladas na Educação Infantil da RMEF a partir do final da década de 1980 revelam o início do processo de ruptura com o modelo de Creche e NEI vigente, cuja criação e desenvolvimento eram justificados para remediar, prevenir ou compensar aquilo que, conforme os padrões idealizados de família, considerava-se falta, deficiência (carência) ou desvio. Gradativamente, percebe-se a transição para um outro modelo, compartilhado, que, ao compreender as dimensões de cuidado, socialização e educação da criança como ações complementares às da família, passa a reconhecer, acolher e valorizar a diversidade identitária (etnias, crenças, costumes, valores, cultura, linguagem) dos diferentes grupos familiares, reconhecendo e garantindo o lugar das famílias enquanto membros de direito da comunidade educativa.

A partir das DCNEI (BRASIL, 2009a), o princípio da complementariedade evidencia não só a responsabilidade de complementar mas também de compartilhar a educação e cuidado das crianças com as famílias. O artigo 8º das DCNEI (BRASIL, 2009a) determina que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem assegurar “[...] a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização”. Já o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que versa sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), consagra às famílias o direito de conhecer e participar da elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica da unidade, bem como de receber informação sistemática e periódica acerca da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

Nesse processo de conquista e garantia de direitos, é preciso considerar que, além de contar com recente legislação acerca do direito à participação das famílias nos contextos coletivos de Educação Infantil, a Rede se depara com a presença histórica de uma perspectiva de participação rudimentar, restrita e instrumental, atrelada a seus resultados utilitários, como a necessidade econômica dela própria. Uma participação provocada (dirigida ou manipulada) em atividades ou projetos fundamentalmente propostos pelos contextos coletivos de educação para atingir objetivos previamente estabelecidos e que, em seu caráter preventivo, serviu para apaziguar tensões, promovendo o sentimento de satisfação.

Acompanhando o processo gradativo de transição de um modelo de creche pautado em propostas de cunho custodial, compensatória e moralizadora para o modelo compartilhado, a partir do final da década de 1980, as propostas de participação familiar começam a receber contornos pedagógicos e a Rede passa a desenvolver trajetos compartilhados de escuta, troca,

valorização da experiência do Outro, geradores de aproximação e inclusão, os quais foram bastante evidenciados no conjunto de indicativos para o planejamento que compõe o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015). Embora reconhecendo a relevância de tais indicativos para o planejamento, uma vez que estes, além de legitimar o princípio da complementariedade e, conseqüentemente, o lugar das famílias enquanto membros de direito da comunidade educativa, nota-se que, em sua maioria, são definidos pelas unidades educativas *para* as famílias, e não *com* as famílias, sendo a dimensão política da participação pouco explicitada no documento. Ainda que se considere a complexidade que envolve a democratização dos espaços coletivos de Educação Infantil, sua gestão precisa não apenas considerar a abertura de espaço para a presença das famílias nesses contextos mas sobretudo garantir a participação coletiva nos processos decisórios, de planejamento e de avaliação da proposta educativa, bem como no gerenciamento de recursos financeiros.

Como membros de direito da comunidade educativa, as famílias não estão aí apenas para serem hospedadas ou alojadas no lugar a elas reservado. O outro-família não pode irromper apenas no papel. Precisa irromper em cada um dos sentidos em que a homogeneidade foi construída! No chão da creche! Qual seria o sentido de circunscrever a pluralidade e singularidade a uma única espacialidade? A uma única temporalidade? A um único formato de integração? A um único horário para o desenvolvimento das reuniões? Não estaríamos retomando nossa tendência à homogeneização em seu ponto de partida colonial, ainda que vestida com a melhor roupagem? Não estaríamos retornando à mesmice, que produz, define, administra, governa, normatiza, subordina e contém? Que não reconhece o pensamento divergente, nem os conflitos momentâneos como possibilidades de rever as expectativas institucionalizadas, o conjunto normativo que estrutura seu funcionamento?

A que nos convida agora, ao final da pesquisa, a análise das Orientações Educacionais da Educação Infantil da RME de Florianópolis? Talvez, ao movimento de imersão na vida cotidiana da creche, para apreendermos de que forma se tem dado a abertura de lugar para a manifestação das famílias, no sentido de poder expor sua racionalidade crítica, de poder intervir, interpelar, sugerir, opinar, como membro ativo da comunidade educativa. É nesse sentido que esperamos contribuir com as(os) profissionais que ali atuam.

No momento em que somos solicitadas(os) a traçar o desfecho da investigação, concluímos que... é certo que não há fins! O fim é uma volta ao início! Há neste instante... um profundo silêncio..., uma longa espera..., um deixar-se vibrar pelo profundo desejo de continuar por um caminho desalinhado..., desencaixado..., deslocado..., sinuoso..., aberto às fissuras..., à

irrupção da dúvida, ao imprevisível! As certezas acabam com as possibilidades de (des)cobrir (o invólucro, a cobertura, a capa, a camada)! O processo, o trajeto e as andanças são mais importantes que o destino. O conhecimento é justamente o inacabado, o transitório, a impermanência, a constante (des/re)construção...

Por isso... DÁ-ME TUA MÃO!

Dá-me a tua mão: Vou agora te contar como entrei no inexpressivo que sempre foi a minha busca cega e secreta. De como entrei naquilo que existe entre o número um e o número dois, de como vi a linha de mistério e fogo, e que é linha sub-reptícia. Entre duas notas de música existe uma nota, entre dois fatos existe um fato, entre dois grãos de areia por mais juntos que estejam existe um intervalo de espaço, existe um sentir que é entre o sentir - nos interstícios da matéria primordial está a linha de mistério e fogo que é a respiração do mundo, e a respiração contínua do mundo é aquilo que ouvimos e chamamos de silêncio. E nesse silêncio profundo se esconde minha imensa vontade de gritar. (Clarice Lispector).

Ponhamo-nos a caminho...

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. **O Espaço da Creche: que lugar é este?** 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/84752>. Acesso em; 20 mar. 2022.
- ALMEIDA, Cristina Vasconcelos de. Precipitar o olhar pelo ponto de desassossego: a experiência entre sujeito e objecto em *O que nós vemos, o que nos olha*, de Georges Didi-Huberman. **Revista de História da Arte**, Lisboa, nº 10, p. 309-322, 2012. Disponível em: https://issuu.com/ihafeshunl/docs/rha__10_-_completa. Acesso em: 20 mar. 2022.
- ANDALÓ, Carmem Silvia de Arruda; MAISTRO, Maria Aparecida. Relações Interpessoais um desafio na Formação em Serviço. *In*: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Caderno de Formação**. Florianópolis: SME, 2004. p. 93-94.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1997.
- BENJAMIN, Walter. Infância berlinense: 1900. *In*: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Tradução de J. Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022. p. 69-115.
- BONDERNAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação?** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. *In*: BONDIOLI, Anna; MANTOVANNI, Susana. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. 9. ed. Tradução: Rosana Severino DiLeone, Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998. 161-172.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. O que é participação? 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 1-82. (Coleção Primeiros Passos).
- BRANCO, Izabel Aurora de Souza. Associações de Pais e Mestres: um pouco da sua História. **Educação: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 4, n. 7, jul./dez. 1996. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/107115>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- BRANT, P. R. S. S. **Do perfil desejado: a invenção da professora de Educação Infantil da Rede Municipal de 2013**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: MEC, 1996. 114p.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília, DF:

Edições Câmara, 2013b. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso em: 3 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 18, 13 de abril de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 20 mar. 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, Seção 1, p. 18, 18 dez. 2009a. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em; 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20, de 11 nov. 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 14, 9 dez. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2022.

BROERING, Adriana. **Arquitetura, espaço, tempos e materiais**: a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-2012). 2014. 439 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00006e/00006e69.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CASANOVA, Leticia. Creche e família ou creche e famílias: o contexto dessa relação na contemporaneidade. **Revista Horizontes**, Itatiba, v. 34, n. 2, p. 41-48, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/download>. Acesso em: 10 out. 2019.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DAVIS, Angela, **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabete. **De que amanhã**: diálogos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DIAS, Maria Berenice. A ética na Jurisdição de Família. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, [S. l.], n. 9, p. 107-116, jan./jun. 2007. Disponível em: http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-09/RBDC-09-107-Maria_Berenice_Dias.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 1998. 260p.

DIDONET, Vital; FERREIRA, Luiz A. M. Educação Infantil - Creches = Período Integral e Parcial = Férias. **Revista Criança e Adolescente**, [S. l.], v. 1, n. 10, p. 1-10, 2015. Disponível

em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/06/Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-periodo-integral-e-parcial-f%C3%A9rias.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DONADEL, Beatriz d'Agostin. Didi-huberman e a dialética do visível. **Revista Esboços**, Florianópolis, v. 15, n° 19, p. 269-272, mar. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315406694_Didi-Huberman_e_a_dialetica_do_visivel. Acesso em: 20 mar. 2022.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da Sala de Aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita Acadêmica: arte de assinar o que se lê. *In*: COSTA, Marisa. Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

FLORANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Catálogo de dissertações e teses. **PMF**, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=catalogo+de+dissertacoes+e+teses+++titulos>. Acesso em: 22 jan. 2023.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Resolução nº 3, de 7 de outubro de 2015. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2018. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/21_12_2017_14.13.19.a2e170d4839de6aa08777ab168e4b00c.pdf. Acesso em: 2º mar. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 539, de 20 de outubro de 2017**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2017. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=portarias+dei&menu=13&submenid=254>. Acesso em: 2º mar. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 18. 494, de 11 de abril de 2018. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2018. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/21_05_2018_19.18.58.f6c520d0651139ac5a729666af1b8e9c.pdf. Acesso em: 2º mar. 2022.

FONSECA, Cláudia. Mãe é uma só? Reflexões em torno de alguns casos brasileiros. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 13 n. 2, p. 49-68, 2002a. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/129341>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FONSECA, Cláudia. Olhares antropológicos sobre a família contemporânea. Da família ao parentesco em sociedades complexas”. Participação na Mesa Redonda “O lugar da família na ciência contemporânea: desafios e tendências na pesquisa”. Congresso Internacional Pesquisando a Família, Florianópolis 24-26 de abril, 2002. *In*: ALTHOFF, Coleta Rinaldi; ELSÉN, Ingrid; NITSCHKE, Rosane G. (org.). **Pesquisando a família: olhares contemporâneos** Florianópolis: Papa-livro, 2002b.

FONSECA, Cláudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 50-59, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/WGpvJkq4tm4wmZJbGcMkHGg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FORTKAMP, Eloisa Helena Teixeira. **Educação Infantil e família**: a complementaridade na perspectiva das famílias de baixa renda. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91888/254666.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos VI: Repensar a Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRANZONI, Juliana Ribeiro Alves. **Gestão democrática e práticas participativas na Educação Infantil**: um estudo de caso numa creche pública municipal. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/169302/339601.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GALVÃO, Priscila Kelida Assis; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; BARBOSA, Ivone Garcia. A conquista do direito das crianças à educação: da proposição à materialização. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 36, n. 3, p. 990-1009, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/104878>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GUIMARÃES, Daniela. A relação com as famílias na Educação Infantil: o desafio da alteridade e do diálogo. *In*: VAZ, Alexandre Fernandes; MONN, Caroline Machado (org.). **Educação Infantil e Sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 88-100.

HADDAD, Lenira. A Relação Creche-família: relato de uma experiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 60, p. 70-78, fev. 1987. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1239/1243>. Acesso em: 25 jun. 2019.

HADDAD, Lenira. **A Creche em busca de identidade**: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HADDAD, Lenira. **A ecologia do atendimento infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. 1997. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-02122005-101723/publico/TDE.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Parte I. 15. ed. Tradução de Marcia Sá. São Paulo: Vozes, 2005.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 42, p. 54-62, ago. 1982.

KRAMER, Sonia. (org.). **Políticas do pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KEUCHEGERIAN, Lis Helena Aschermann. **O Lugar no Espaço: de Martin Heidegger para Eduardo Chillida**. 2011. 75 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/16496>. Acesso em: 20 mar. 2022.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia e rotinas no jardim de infância. *In*: KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Editores Associados, 1999.

LARROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 21-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Experiência e Sentido).

MAISTRO, Maria Aparecida. **As relações creche-famílias: um estudo de caso**. 1997. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/77226>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MAISTRO, Maria Aparecida. Relações creche e famílias, a quantas andam? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 49-59, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10545>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MAISTRO, Maria Aparecida. Construindo algumas alternativas de ação no trabalho com as Famílias. *In*: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Caderno de Formação**. Florianópolis: SME, 2004. p. 95-100.

MALPAS, Jeff. Geografia, biologia e política: Heidegger sobre lugar e mundo. **Natureza Humana**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 171-200, jan./jun. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302009000100008. Acesso em: 20 mar. 2022.

MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo. “O erro de Heidegger”: do Estado-nação ao lugar como habitar poético. **GeoTextos**, [S. l.], v. 16, n. 2, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/42735>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MARQUES, Ana Martins. Berlim revisitada ou a cidade da memória: “Infância em Berlim por volta de 1900”. **Artefilosofia**, Ouro Preto, n. 6, p. 34-43, abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/raf/article/view/693>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MATIAS, Aline Gomes Tavares; BARONE, María Antonella; RODRIGUES, Alexsandro. Fazendo ruir o dispositivo da maternidade e (re)inventando maternagens possíveis: narrativas infames e potentes. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v. 18, p. 1-18. 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1807-1384. DOI: <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2021.e7603>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRANDA, Fernanda Chocron. **Cartografia movente: uma postura de pesquisa em comunicação na Amazônia**. 2013. 189 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Pará, 2013. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/5497/1/Dissertacao_CartografiaMoventePostura.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

MULLER, Fernanda. Um estudo etnográfico sobre a família a partir do ponto de vista das crianças. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 246-264, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/um-estudo-etnografico-sobre-a-familia-a-partir-do-ponto-de-vista-das-criancas>. Acesso em: 20 mar. 2022.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena Koller. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 18, n. 1, p. 49-55, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/VwnvSnb886frZVkpBDpL4Xn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2022.

OESTREICH, Marlise. **Democratização da Educação Infantil no Município de Florianópolis: uma análise das “creches ampliadas”**. 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95903/299985.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PÁDUA, Ligia Teresa Saramago. **A “Topologia do Ser”: lugar, espaço e linguagem no pensamento de Martin Heidegger**. 2005. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Teses/LigiaTerezinha.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 15, n. 28, p. 21-33, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10628>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A função social das instituições de Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 5, n. 7, 2003. Não paginado. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/799>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil. *In*: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo, 2010. p. 12.

RODARI, Gianni. **A gramática da fantasia**. Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, Giseli Tavares de Souza. **História do Clube de Mães e as origens do atendimento à criança pequena em Naviraí/MS (1974-1990)**. 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1132/1/GiseliTavaresdeSouzaRodrigues.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos, v. 1).

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAQUET, Marcos Aurelio; SILVA, Sueli Santos da. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, Ano 10, v. 2, n. 18, p. 24-42, 2º sem. 2008. Disponível em: www.geouerj.uerj.br/ojs. Acesso em: 20 mar. 2022.

SARAMAGO, Ligia. Sobre A arte e o espaço, de Martin Heidegger. **Artefilosofia**, Ouro Preto, n. 5, p. 61-72, jul. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/raf/article/view/717>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem moral. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 91, p. 43-56, nov. 1994. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/746.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psusp/a/N8jxmySj8PqRZp6ZnJz7Cwd/?lang=pt>. Acesos em: 20 mar. 2022.

SARTI, Cynthia Andersen. Famílias enredadas. *In*: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller (org.). **Família, redes, laços e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-36.

SENNA, Patricia Alves de; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. Clube de mães: espaço para intervenção em saúde da mulher. **Rev. Esc. Enf. USP**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 34-46, abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/BxNbTCGP4QP9YDLscS9FBMw/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/135380/334486.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SILVA, Adonias Guedes da. **A Associação de Pais e Mestres (APM) e a Gestão da Escola Pública no Estado de Mato Grosso do Sul: o Caso de Campo Grande (1995-2000)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

SILVA, Antonio Almeida R. da. Relação entre espaço e lugar no pensamento de Martin Heidegger. **Revista Eletrônica Correlatio**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 124-141, jul. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/COR/article/view/1698>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SILVA, Flávia Mendes. **Antigos e novos arranjos familiares: um estudo das famílias atendidas pelo Serviço Social**. Franca: Unesp, 2012. Disponível em: <http://www.franca.unesp.br/antigosenovosarranjosfamiliares.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2012.

SILVA, Gisele Ferreira da Silva; RESENDE, Tânia de Freitas. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Qnq7zmpsLth9mk3cwhJnKyz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SILVA, Pedro. **Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder**. Porto: Afrontamento, 2003.

SILVA, Pedro; STOER, Stephan R. Do pai colaborador ao pai parceiro. *In*: SILVA, Pedro; STOER, Stephan R. **Escola-Família: uma relação em processo de reconfiguração**. Porto, 2005. p. 13-28.

SILVA, Pedro. Crianças e comunidades como atores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. *In*: FERREIRA, Fernando Ilídio; SARMENTO, Pedro Silva Teresa; MADEIRA, Rosa. **Infância, família e comunidade: as crianças como atores sociais**. Porto: Porto, 2009. p. 18-27.

SILVA, Pedro. Análise sociológica da relação escola-família Sociologia: **Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, [S. l.], v. XX, p. 443-464, 2010. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8812.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

STEININGER, Isabela Jane. **A prática pedagógica nas instituições de educação infantil: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras**. 2009. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93193/270038.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2022.

VAN DEN BRULE, David Melo. Espaço Geográfico Vivido Socialmente: uma aproximação da geografia crítica com o horizonte humanista. **Revista de Geografia**, Recife, v. 34, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/229279>. Acesso em: 20 mar. 2022.

VELLOSO, Alessandra Fucolo Baptista. **Formação continuada de professores**: um estudo sobre a política de formação continuada para cursar pós-graduação *stricto sensu* por parte da prefeitura municipal de Florianópolis. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/205707/PEED1399-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2022.

VIEIRA, Demóstenes Dantas. Entre Tuan e Lévy: uma análise das habilidades espaciais no ambiente virtual. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, ano 8, v. 2, p. 69-78, 2º sem. 2016. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/469>. Acesso em: 20 mar. 2022.

VIEIRA, Angélica Conceição. **Uma cartografia afectiva**: pistas sobre bebês em documentos-afetos de instituições de acolhimento. 2021. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/231045>. Acesso em: 20 mar. 2022.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 431-466, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9759>. Acesso em: 20 mar. 2022.

WELTER, Morgana; PETRY, Franciele Bete. “Infância berlinense: 1900. Um possível catálogo de emoções”. **Dissonância**: Revista de Teoria Crítica, Campinas, v. 5, p. 397-431, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/teoriacritica/article/view/4189>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ZANTEN, Agnés Van. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 25-45, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10098>. Acesso em: 20 mar. 2022.