



SEÇÃO: OUTROS TEMAS

Desnaturalização da norma hegemônica de família na Educação Infantil: entre memórias e documentos (1976-2018)

Denaturalization of the hegemonic family norms in early childhood education: between memories and documents (1976-2018)

Patrícia Machado de Souza¹

orcid.org/0009-0001-9266-4722
patriciamachados40@gmail.com

Diana Carvalho de Carvalho²

orcid.org/0000-0002-6924-2214
dianacc@terra.com.br

Márcia Buss-Simão²

orcid.org/0000-0001-6076-0640
marcia.buss.simao@gmail.com

Recebido em: 09 set. 2024

Aprovado em: 22 set. 2025

Publicado em: 18 dez. 2025.

Resumo: O presente artigo traz dados de uma investigação de mestrado que teve como objetivo analisar o lugar das famílias nas Orientações Educacionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no período de 1976 a 2018. Para a organização e a análise dos documentos eleitos recorreu-se à técnica da análise de conteúdo e a uma perspectiva interpretativa, a partir de memórias pessoais de infância que foram transformadas em objeto de análise histórico-social, procurando enfatizar o quadro político da memória. A tônica da análise apresentada no artigo recai sobre a problematização das relações com as famílias, que é a própria noção de família(s). Durante o processo de análise dos documentos 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 plural e inclusiva, que recusa referências e hierarquias etnocêntricas.

Palavras-chave: Educação Infantil, famílias, documentos curriculares, memórias.

Abstract: This article brings data from a master's degree research that aimed to analyze the place of families in the Educational Guidelines for Early Childhood Education of the Florianópolis Municipal Education Network in the period from 1976 to 2018. For the organization and analysis of the chosen documents, we used the Content Analysis Technique and also an interpretative perspective, based on personal childhood memories that were transformed into an object of historical-social analysis, seeking to emphasize the political framework of memory. The focus of the analysis presented in the article falls on the problematization of relationships with families, which is the very notion of family(s). During the document analysis process, it was possible to notice that, over time, the notion of family(s), constructed and naturalized with the status of a "normal" family, advances from a homogenizing and comparative perspective, to a plural and inclusive perspective, which refuses ethnocentric references and hierarchies.

Keywords: early childhood education, families, curriculum documents, memories.

Introdução e contexto

O presente artigo visa discutir um dos aspectos constitutivos de uma investigação de mestrado que teve como objetivo analisar qual é o lugar das famílias nas Orientações Educacionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no período de 1976 a 2018. A escolha do período circunscrito justifica-se pelo fato de o início da Educação Infantil desta rede municipal de ensino ter se dado no ano de 1976, com a criação do Projeto Núcleos de Educação Infantil, o qual, na esteira do



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Prefeitura Municipal de Florianópolis, Florianópolis, SC, Brasil.

² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.

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. Encerrando o período, em 2018, houve a reedição das Orientações para o Processo de Inserção das Crianças na Educação Infantil (Florianópolis, 2022), as quais, juntamente com os documentos publicados entre os anos de 2010 e 2016, lançaram as bases para a estruturação de Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal de Florianópolis e demarcaram o atual movimento de qualificação das ações educativo-pedagógicas desenvolvidas nessa rede pública de ensino.

Conforme apontado por Silva e Resende (2016), embora incentivada pela legislação, a relação entre os espaços educativo-pedagógicos e as famílias carece de normatização mais específica, estando fracamente regulada em nosso país. Ainda que promova 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, trata-se de uma regulamentação genérica cujos critérios e procedimentos para traduzir esta relação em ação são deixados a cargo de cada rede de ensino. Essa é uma problemática que suscita a necessidade de reafirmar a importância do 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, consideramos relevante investir em pesquisa que problematiza o lugar das famílias nas Orientações Educacionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, uma vez que estas servirão como subsídio ao que é experienciado no cotidiano dos espaços educativo-pedagógicos.

Embora não se trate de uma pesquisa historiográfica, apostamos numa retomada histórica da trajetória da Educação Infantil deste município, privilegiando a análise das orientações educa-

cionais, pois compreendemos que não há como problematizar, hoje, a dinâmica das relações creche-famílias "sem que conheçamos as funções sociais, as motivações políticas e orientações pedagógicas que lhes deram origem" (Rocha, 2000, p. 17).

Na investigação desenvolvida, a escolha pelo termo "orientações educacionais" deve-se ao fato de considerarmos que 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 (1996), 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.

Para desenvolver o processo investigativo num contexto de descoberta e não apenas de verificação, a perspectiva qualitativa possibilitou 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, conforme Franco (2003).

Para além da perspectiva descritiva dos documentos, assumimos uma perspectiva interpretativa, o que implicou admitir que também dependeu da pessoa da investigadora, do seu passado pessoal e profissional, bem como de seus objetivos, desejos e significados. Com inspiração em *Infância Berlimense: 1900*, de Walter Benjamin, as memórias pessoais de infância foram transformadas em objeto de análise histórico-social, procurando enfatizar o quadro político da memória. 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, distribuí-

das em meio a narrativas pessoais, considerando que estas, além de agirem como uma força que vem perturbar e 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).

Tendo o pensamento de Benjamin (2022) 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. 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. Para as análises, estabeleceu-se diálogo com autoras e autores que analisam as relações entre creche e famílias na Educação Infantil.

A tônica da discussão apresentada nesse artigo recai sobre a problematização de um dos elementos básicos, constitutivo das relações com as famílias, que é a própria noção de família(s). Dada a complexidade de denominar ou conceituar o que é uma família, haja vista as variações existentes nos diferentes contextos histórico-culturais, elegemos o uso do termo "noção de família(s)", que 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 do que na realidade das coisas. No *Dicionário de Filosofia*, Abbagnano (2007) 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. (p. 164)

Dessa forma, consideramos que denominar ou conceituar família como "coisa concebida", fundida numa entidade comum, serviria para aplinar 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 esta 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 ressignificada, 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, ou seja, 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).

Considerando-se que a 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 dessas relações, potencializar ou subestimar suas possibilidades de ação junto às crianças –, centramos as análises em dois períodos distintos. O primeiro período (1976 a 1988) é constituído por documentos que em suas dimensões políticas, sociais e ideológicas tomam por referência a concepção de família nuclear conjugal, a qual acabava por obscurecer a pluralidade de configurações familiares das crianças que frequentavam os espaços de Educação Infantil nesse momento histórico. O período seguinte (1996 a 2018) traz em sua composição documentos cuja noção de famílias passa a se afastar do modelo idealizado e naturalizado, inclinando-se para o reconhecimen-

to das famílias em sua concretude, pertencentes a contextos sociais e culturais diversos.

De 1976 a 1988: a norma hegemônica de família como realidade

A análise dos documentos referentes ao período anunciado contemplou o Projeto Núcleos de Educação Infantil (1976), documento norteador da criação e expansão da Educação Infantil pública no município; o Currículo Pré-Escolar (1981), primeiro documento que procura sistematizar um projeto pedagógico para Creches e NEIs; a Apostila (1982), provavelmente destinada a orientar as ações educativo-pedagógicas no segundo semestre de 1982, bem como o Programa de Educação Pré-Escolar (1988), cujas orientações para o planejamento das ações educativo-pedagógicas tomam por referência a teoria piagetiana.

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), percebi 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. "Afim, essa autor-reflexão, uma maneira de virar a lente analítica para a própria cultura, para os próprios valores do observador" (Fonseca, 2005, p. 56) nos permite ter uma melhor visão da realidade e nos leva 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 e 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 da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (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*" (Didi-Huberman, 1992), fazendo com que lembranças me assaltassem o pensamento.

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

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, pois requer que nos desconstruamos como pesquisadores(as) e nos retiremos do local habitual de observadores(as) 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, ficam explicitadas as definições 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 (carencias) provenientes da estrutura familiar; (Florianópolis, 1976, 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 (o uso do termo nem sempre está relacionado ao critério econômico), deficientes, desestruturadas, inferiores. Tal perspectiva tendia a conceituá-las como desvio, problema social e/ou psicológico, justificado pelo fato de que padeciam de desorganização e

instabilidade, por não apresentarem os elementos descritos neste tipo de representação. Para Steiner (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".

Nesse sentido, é importante destacar o exposto no primeiro de uma série de documentos publicados pelo Ministério da Educação (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, 1975) apresentava informações referentes ao contexto da educação pré-escolar em curso: "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, 1975, 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, nesse caso, seria uma forma de sobrepor as barreiras existentes entre as classes sociais. Para Steiner (2009), 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" (pp. 33-34).

Para Kramer (1982), 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" (p. 55).

De modo 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.

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, pp. 7-8).

Conforme apontado por Sarti (2010), "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" (p. 29).

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, 2021), servem de apoio e sustentação à família.

Essas são circunstâncias socioeconômicas, em sua maioria, alheias à vontade individual, que fazem parte de qualquer modo de vida. Trata-se de uma organização cotidiana que excede a limitada definição de vida familiar a partir da moradia, a qual não leva em consideração a parte mais dinâmica das relações familiares, 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, prática esta estimulada durante anos, para que não se rompesse o vínculo e tampouco houvesse perda de referências paterna e materna. 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, são mantidos os vínculos de sangue com os de criação, com a presença de várias "mães" no mundo da criança – 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, 2002a; Sarti, 2010). Essa experiência se contrapõe à lógica homogenei-

zante 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) como 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 (2010), 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, pp. 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),

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. (p. 48)

Além disso, cabe lembrar 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. (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 como citado em 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. Tal narrativa 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 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 como citado em Narvaz & Koller, 2006, p. 52)

Na sequência de documentos publicados pela rede, há o Currículo Pré-Escolar (Florianópolis, 1981), que em termos estruturais adota quadros com indicação de área, objetivos, conteúdo e sugestões de atividades para sua organização, e 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 e não representativo da diversidade que caracteriza esses contextos:

QUADRO 1 – 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 apresente pouca referência às famílias, com base em "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 [sic] era normatizar e disciplinar a civilização ocidental" (Campos, 2011, p. 63).

Na sucessão dos documentos direcionados às Unidades de Educação Pré-Escolar, arriscamos-nos a 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

da 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 [sic] 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),

No caso de populações pobres, que muitas vezes só ganham visibilidade com os casos mais problemáticos, os perigos desse tipo de reducionismo 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. (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, determinadas por variáveis sócio-históricas que impõem limites à infância, à vida adulta e 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 compactuam, 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, contribuiu 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, de modo a funcionar como uma condição necessária de existência e de persistência da unidade familiar. De acordo com Dias (2007), "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" (pp. 107-108).

Evidencia-se 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 o 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 ainda sofrendo 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 pensarem sobre como elas se constroem, como constroem sua noção de si.

Até a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual pôs sob tutela constitucional toda e qualquer configuração familiar, a abordagem de "família" presente nos documentos que constituem esse período ainda era repertoriada pelo diagrama linear (pai, mãe, filhos) e convencional (biologia e casamento), o qual tomava o particular como universal. No entanto, os reflexos do novo texto constitucional, que se firma na defesa da dignidade da pessoa humana, nos direitos fundamentais, no respeito à pluralidade e à diversidade, passam a ser percebidos em

documento orientador datado de 1996, conforme apresentado no período de 1996 a 2018, a seguir.

De 1996 a 2018: o declínio da norma hegemônica de família

Nesta seção, o processo de análise se iniciou com o documento: Traduzindo em Ações – das Diretrizes a uma Proposta Curricular (1996). Em seguida, passou-se à análise dos Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal: Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal (2000). Depois, examinou-se as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010), seguidas das Orientações Curriculares para Educação Infantil (2012) e do Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015). Finalmente, foram analisadas a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica (2016) e as Orientações para o Processo de Inserção das Crianças na Educação Infantil (2018).

A partir da década de 1990, a 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 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, fazendo emergir papéis familiares cotidianamente vividos de forma plural, heterogênea, criativa, alternativa. Assim, 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 e 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 óbvio de "mãe" pode ter, num dado contexto, outras representações. Desse modo, 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 aponta 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 (Campos; Rosenberg, 1995). Mais adiante, assevera que:

Cada criança vem para a escola com uma bagagem cultural singular! [ênfase adicionada] 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. 16)

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 às 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, considerando-se que não é possível associar certo modo de vida a determinada configuração familiar. Esse aspecto 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 grupos dos quais fazem parte. (Florianópolis, 2012, pp. 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, pp. 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 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* [ênfase adicionada], 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)

Buscar, junto às *famílias* [ênfase adicionada] 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)

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

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 (ênfase adicional) 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 avô, avô ou até um vizinho/a ou amigo/a próximo da família que tenha vínculo afetivo construído com a criança*) lênfase adicional acompanhe a criança nos primeiros dias de frequência na instituição, negociando as possibilidades de tempo de permanência e turnos (...) (Florianópolis, 2018, p. 5)

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. Assim, 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 uma história de colonização e dominação.

Considerações finais

Embora compreendendo que a discussão aqui proposta permanece aberta, finalizamos

este artigo reconhecendo como é desafiante tratar da noção de família(s) sem correr o risco de fazê-lo a partir da norma hegemônica, da família nuclear conjugal.

Durante o processo de análise dos documentos orientadores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 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 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 ou 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 e a redefinição das relações e 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).

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 Nacio-

nais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009).

Referências

Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de filosofia* (A. Bossi, Coord.; I. C. Benedetti Rev. trad., 5a ed.). Martins Fontes.

Benjamin, W. (2022). Infância berlinense: 1900. In W. Benjamin, *Rua de mão única* (pp. 69-115). Autêntica.

Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Papirus.

Campos, A. R. (2011). Problematizando a família sob novas lógicas de constituição e interação. *Revista Pedagógica*, 14(26), 11-27. <https://doi.org/10.22196/rp.v13i26.1266>

Campos, M. M., & Rosemberg, F. (1995). *Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. MEC, SEF, COEDI.

Dias, M. B. (2007). A ética na jurisdição de família. *Revista Brasileira de Direito Constitucional*, 9, 107-116. https://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-09/RBDC-09-107-Maria_Berenice_Dias.pdf

Didi-Huberman, G. (1992). *O que vemos, o que nos olha*. Ed. 34.

Florianópolis. (1976). *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis: Projeto Núcleos de Educação Infantil*. Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social.

Florianópolis. (1981). *Currículo Pré-Escolar*. Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social.

Florianópolis. (1982). *Apostila*. Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social.

Florianópolis. (1988). *Programa de Pré-Escolar*. Secretaria Municipal de Educação.

Florianópolis. (1996). *Traduzindo em Ações – das Diretrizes a uma Proposta Curricular*. Secretaria Municipal de Educação.

Florianópolis. (2000). *Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal*. Secretaria Municipal de Educação.

Florianópolis. (2010). *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação.

Florianópolis. (2012). *Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis*. Secretaria Municipal de Educação.

Florianópolis. (2015). *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Secretaria Municipal de Educação.

Florianópolis. (2018). Secretaria Municipal de Educação. *Orientações para o processo de inserção das crianças na educação infantil*. https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_02_2019_14.18.pdf

Fonseca, C. (2002a). Mãe é uma só? Reflexões em torno de alguns casos brasileiros. *Psicologia USP*, 13(2), 49-68. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/129341>

Fonseca, C. (2002b). 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 C. R. Althoff, I. Elsen, & R. G. Nitschke (Orgs.), *Pesquisando a família: olhares contemporâneos*. Papalivro.

Fonseca, C. (2005). Concepções de família e práticas de intervenção: Uma contribuição antropológica. *Saúde e Sociedade*, 14(2), 50-59. <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/WGpvJkq4tm4wmZJbGcMkHGg/abstract/?lang=pt>

Franco, M. L. P. B. (2003). *Análise de conteúdo*. Plano.

Kramer, S. (1982). Privação cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, 42, 54-62. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1550/1549>

Machado, M. L. A. (1996). *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. MEC/SEF/COEDI.

Marques, A. M. (2009). Berlim revisitada ou a cidade da memória: "Infância em Berlim por volta de 1900". *Artefilosofia*, 6, 34-43. <https://periodicos.ufop.br/raf/article/view/693>

Matias, A. G. T., Barone, M. A., & Rodrigues, A. (2021). Fazendo ruir o dispositivo da maternidade e (re) inventando maternagens possíveis: Narrativas infames e potentes. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, 18, 1-18. <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2021.e7603>

Minayo, M. C. S. (2010). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. Hucitec.

Ministério da Educação e Cultura. (1975). *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil*. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação e Cultura. (1977). *Atendimento ao pré-escolar*. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação. (1999). *Resolução CEB n. 1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159281-rceb001-99-1&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192

Ministério da Educação. (2009). *Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192

Miranda, F. C. (2013). *Cartografia movente: Uma postura de pesquisa em comunicação na Amazônia* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará]. http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/5497/1/Dissertacao_CartografiaMoyentePostura.pdf

Narvaz, M. G., & Koller, S. H. (2006). Famílias e patriarcado: Da prescrição normativa à subversão criativa. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 49-55. <https://www.scielo.br/j/psoc/a/VwnvSnb886frZVkBBDpL4Xn/abstract/?lang=pt>

Ostetto, L. E. (2000). *Educação Infantil em Florianópolis: Retratos Históricos da Rede Municipal (1976-1996)*. Cidade Futura.

Rocha, E. A. C. (2000). Apresentação. In E. L. Ostetto (Org.), *Educação Infantil em Florianópolis: Retratos Históricos da Rede Municipal (1976-1996)*. Cidade Futura.

Sarti, C. A. (2004). A família como ordem simbólica. *Psicologia USP*, 15(3), 11-28. <https://www.scielo.br/j/psop/a/N8jxmySj8PqRZp6ZnJz7Cwd/?lang=pt>

Sarti, C. A. (2010). Famílias enredadas. In A. R. Acosta, & M. A. F. Vitale (Orgs.), *Família, redes, laços e políticas públicas* (pp. 21-36). Cortez.

Sawaia, B. B. (2010). Família e afetividade: a configuração de uma práxis ético-política, perigos e oportunidades. In M. A. F. Vitale, & A. R. Acosta (Orgs.), *Família: redes, laços e políticas públicas* (5ª ed., pp. 39-50). Cortez.

Silva, G. F., & Resende, T. F. (2016). A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(90), 30-58. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Qnq7zmpslTtHgmk3cwhJnKyz/abstract/?lang=pt>

Steininger, I. J. (2009). *A prática pedagógica nas instituições de educação infantil: Um estudo de caso sobre o que indicam as professoras* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93193/270038.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

Vieira, A. C. (2021). *Uma cartografia afetiva: Pistas sobre bebês em documentos afetos de instituições de acolhimento* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/231045>

Patricia Machado de Souza

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialização em Pedagogia Gestora: Administração, Supervisão, Orientação, pela Faculdade Dom Bosco. Atuou como assessora pedagógica da Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e na direção de duas unidades de Educação Infantil da referida rede. Atualmente é professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Diana Carvalho de Carvalho

Doutora em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Possui pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina.

Márcia Buss-Simão

Professora na Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Realizou parte de seu doutoramento na Goethe Universität de Frankfurt am Main na Alemanha, com bolsa DAAD. Realizou estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Santa Catarina, com bolsa REUNI.

Endereço para correspondência

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
R. Eng. Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, 240-432
Sala 408, Bloco C
Carvoeira, 88040-535
Florianópolis, SC, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.